

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Současná praxe v reedukaci specifických poruch učení u žáků na základních
školách v okrese Kutná Hora

Current practice in reeducation of specific learning disabilities of pupils at
primary schools in Kutna Hora

Bc. Michaela Náhlovská

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma Současná praxe v reedukaci specifických poruch učení u žáků na základních školách v okrese Kutná Hora vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.4.2017

.....

podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a trpělivý přístup v průběhu tvorby této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům výzkumu za spolupráci a ochotu při výzkumném šetření.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou reedukace specifických poruch učení u žáků na základních školách v okrese Kutná Hora. Cílem práce je získat vhled do současné praxe v reedukaci SPU. Konkrétně tedy zjistit, kdo na školách reedukaci zajišťuje, jakou k tomu má kvalifikaci a jak se dále v této problematice vzdělává. Dalším cílem je zjistit, jak se na vybraných školách reedukace uskutečňuje, jaké učební materiály a pomůcky jsou při reedukaci využívány a také se pokusit porovnat úroveň speciálně pedagogické péče na školách městských a obecních.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je věnována specifickým poruchám učení, zejména pak obecné charakteristice specifických poruch učení, diagnostice, reedukaci a také vzdělávání a systému péče o děti se SPU. Výzkumná část se zabývá samotným výzkumným šetřením za pomoci kvalitativní metody na vybraných základních školách na Kutnohorsku.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, reedukace specifických poruch učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Abstract

This diploma thesis deals with the issue of reeducation of specific learning disorders of pupils at elementary schools in Kutná Hora district. The goal of this paper is to gain insight into contemporary practice in SLD reeducation, more specifically to find out whose job it is to provide reeducation, what their qualification is, and how they are further educated on this issue. Another goal is to find out how reeducation is carried out at selected schools, what study materials and aids are used, and this paper will also attempt to compare the quality of special pedagogical care at urban and village schools.

The paper is divided into two parts, theoretical and research part. Theoretical part is dedicated to specific learning disorders, especially general characteristics of specific learning disorders, diagnostics, reeducation, and also education and care of children with SLD. Research part then deals with research survey at selected schools with the usage of qualitative method.

Key words

Specific learning disorders, reeducation of specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia

Obsah

1	ÚVOD	7
2	Charakteristika problematiky specifických poruch učení	9
2.1	Terminologické vymezení specifických poruch učení	9
2.2	Definice SPU	10
2.3	Klasifikace SPU	12
2.4	Charakteristika a projevy jednotlivých SPU	14
2.5	Etiologie SPU	20
2.6	Diagnostika specifických poruch učení	24
2.7	Reedukace specifických poruch učení	29
2.8	Vzdělávání a systém péče o žáky se specifickou poruchou učení v ČR.....	47
3	Kvalitativní výzkum	51
3.1	Popis metodologie výzkumu	51
3.2	Cíl výzkumu	52
3.3	Výzkumné otázky	52
3.4	Výzkumný vzorek	53
3.5	Metoda sběru dat	53
3.6	Realizace výzkumného šetření	54
3.7	Případové studie	54
3.8	Vyhodnocení výsledků, analýza a interpretace dat	70
3.9	Výsledky výzkumného šetření	70
4	Závěr	77
5	Seznam použitých zdrojů	79
6	Přílohy	84

1 ÚVOD

Vzdělání je jedním z pilířů každé vyspělé společnosti a také nezbytnou součástí života každého z nás, protože nás připravuje na budoucí život. Mezi vzdělávanými žáky, jsou však jedinci, kteří mají problém zvládnout trivium (čtení, psaní, počítání), přesto, že jejich inteligence je průměrná či nadprůměrná. Školní výkony tedy neodpovídají jejich skutečným intelektovým schopnostem, jež bývají na vyšší úrovni. Důvodem mohou být specifické poruchy učení, jimiž žák může trpět.

Specifické poruchy učení jsou staré jako lidstvo samo. Projevují se narušením vývoje určitých dovedností a schopností vznikajících důsledkem dílčích dysfunkcí, které jsou ovšem nutné k získání gramotnosti v rámci školních dovedností. Nemohou být podmíněny na základě mentální retardace, zrakového či sluchového postižení či sociálním znevýhodněním. Mají rozlišnou etiologii mimointelektového charakteru, jež negativně ovlivňuje rozvoj kognitivních a intelektových funkcí. Proto je důležitý rozvoj právě těchto funkcí.

Problematika specifických poruch učení je v současné době aktuálním tématem. Neustále vzrůstá procento dětí, které trpí těmito problémy a jedná se o současný problém našeho školství. Čtení a psaní patří společně s mluvenou řečí k základním informačním kanálům, díky kterým člověk získává nové informace. Pokud je u dítěte přítomna specifická porucha učení, vede to ke snížené schopnosti žáka naučit se číst, psát a počítat, což nepříznivě ovlivňuje jeho vzdělávání a následkem je školní neúspěch. Specifické poruchy učení znesnadňují dětem získání požadovaných vědomostí a dovedností nejen na základní škole, ale často i na dalších stupních vzdělávání. Mají nepříznivý vliv na rozvoj vzdělávací i osobnostní a také ovlivňují jedincovu celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Proto je důležité, aby legislativa vzdělávání zajišťovala potřebnou kvalitu péče všem, tedy i žákům, kteří mají nějaké speciální potřeby a jsou vůči intaktním žákům znevýhodnění. Je nutné jim věnovat dostatečnou pozornost a zajistit jim na škole náležitou reedukaci odborníkem, tedy speciálním pedagogem.

Diplomová práce se věnuje tématu Současná praxe v reedukaci specifických poruch učení u žáků na základních školách v okrese Kutná Hora. K výběru tohoto tématu mě inspirovala především má dosavadní práce na běžné základní škole v Kutné Hoře, kde pracuji jako pedagog na prvním stupni a denně jsem v kontaktu s poměrně velkým množstvím žáků s poruchou učení. Díky práci ve škole mohu vidět, jakou péči škola žákům poskytuje

a jakým způsobem zajišťuje nápravu jejich problému. Právě toto mě inspirovalo ke zjištění, jakým způsobem je na ostatních běžných základních školách v Kutné Hoře a okolí zajištěna náprava specifických poruch učení u žáků.

Cílem diplomové práce je získat vhled do problematiky současné praxe v reedukaci specifických poruch učení. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá terminologií, definicemi, etiologií, diagnostikou a reedukací poruch učení. Dále je také zaměřena na vzdělávání žáků s poruchami učení a na systém péče o tyto žáky. Ve výzkumné části je použit kvalitativní výzkum, konkrétně za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s devíti respondenty z běžných základních škol v okrese Kutná Hora. Cílem výzkumného šetření je zjistit, kdo na školách reedukaci zajišťuje, jakou k tomu má kvalifikaci a jak se dále v této problematice vzdělává. Dalším cílem je zjistit, jak se na vybraných školách reedukace uskutečňuje, jaké učební materiály a pomůcky jsou při reedukaci využívány a také se pokusím porovnat úroveň speciálně pedagogické péče na školách městských a obecních.

2 Charakteristika problematiky specifických poruch učení

„Je velmi pravděpodobné, že specifické vývojové poruchy učení existují tak dlouho, jako lidská vzdělanost sama. Objeveny však byly teprve na přelomu minulého a tohoto století – a teprve od let padesátých se stávají ve všech zemích velice aktuálním a závažným sociálním problémem.“ (Matějček, 1995, s. 7)

Specifické poruchy učení jsou v současnosti aktuálním problémem ve školství, který se týká poměrně velkého procenta dětské populace. Žáci se specifickou poruchou učení tvoří velkou skupinu žáků integrovaných či zohledňovaných ve vzdělávání na základních školách a jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumů vyplývá, že těmito poruchami trpí přibližně 3 až 4 % dětí školního věku a mládeže, které mají zpravidla přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Z toho tvoří 95 % dyslektici. (Matoušková et. al, 2000). Nejedná se však o přesně stanovený procentuální počet, odhad výskytu těchto poruch se liší.

Poruchy učení nejsou spojeny s nízkou inteligencí dítěte nebo jeho motivací, děti nejsou ani líní nebo hloupí. Jejich inteligence je ve většině případů na stejné úrovni jako intaktních dětí. Jejich mozky jsou pouze odlišné.

2.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

I přesto, že se problematice specifických poruch učení (dále jen SPU) vzhledem ke stále častějšímu výskytu věnuje mnoho českých i zahraničních autorů, tak v oblasti terminologického vymezení SPU existuje značná terminologická nejednotnost. Jak v zahraniční, tak i v české odborné literatuře není terminologie SPU jasně definována a sjednocena. Podle autorky Pokorné (2010) je důvodem roztržité terminologie skutečnost, že poruchy učení mají různorodou symptomatiku a jednotliví autoři se opírají o různá koncepční a teoretická východiska. Na druhou stranu ale dodává, že z teoretického hlediska má tato nejednotnost výhodu v tom, že *„zabraňuje jednostrannému pohledu na daný problém a inspiruje k vytváření vědomě otevřených systémů“* (Pokorná, 2010, s. 73).

V české literatuře se setkáváme s výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení či specifické vývojové poruchy školních dovedností. Již zmiňovaný termín specifické vývojové poruchy učení je tradičním označením. Pokud se zaměříme na jednotlivá slova z tohoto termínu, tak slovo „specifické“ je spojeno se specifickými charakteristikami jednotlivých typů SPU a slovo

„vývojové“ znamená, že se problémy projevují až v určitém vývojovém období. V současné době se většinou však slovo „vývojové“ vypouští a tím vzniká označení specifické poruchy učení, které se v současnosti používá nejčastěji (Kocurová, 2000). Všechny výše uvedené termíny jsou nadřazeny jednotlivým typům specifických poruch učení, kterými jsou dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxia. Poslední tři zmíněné typy SPU jsou pouze českým specifíkem a v zahraničí se s nimi nesetkáme (Pokorná, 2010).

Podle Kocurové (2000) někdy bývá nadřazeným označením všech nebo většiny SPU pojem „dyslexie“. Nejspíše k tomu došlo z toho důvodu, že dyslexie jakožto specifická porucha čtení je historicky nejdéle sledovanou poruchou. Podle Selikowitz (2000) termín dyslexie byl a stále je používán velmi nedůsledně a to z toho důvodu, že někteří odborníci ho používají jako označení pouze pro poruchy čtení, někdo pro kombinaci poruch čtení a psaní a někdo pojmem dyslexie označuje všechny typy SPU.

2.2 Definice SPU

Hovoříme-li o problematice SPU, jedná se o skupinu potíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, počítání, naslouchání. *„Porucha učení často znamená, že dítě obtížně chápe to, co vidí nebo slyší, a že tedy nebývá schopno bez obtíží rozumět psanému nebo mluvenému výkladu.“* (Waltman-Greenwood a Martin, 1997, s. 182) Jedná se o poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, případně jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat.

Podle Novotné a Kremličkové (1997) nejsou poruchy učení primárně spojeny se smyslovými handicapem a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje. Laická veřejnost by osobu s SPU definovala jako jedince, který má během školní docházky menší či větší obtíže s psaním, čtením a počítáním. Definování SPU je velmi problematickou záležitostí z důvodu celosvětové terminologické nejednotnosti. Definic pro SPU existuje celá řada a v souvislosti s rozvojem vědy se také i mění. Některé obecné zákonitosti však zůstávají stále platné.

Definování specifických poruch učení se vyvíjelo v závislosti na rozvoji poznání od prvotního definování dyslexie jakožto specifické poruchy čtení. O dyslexii se začalo hovořit nejdříve z toho důvodu, že nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte.

Až později došlo k definování dalších typů specifických poruch učení. Mezi nejstarší definice, tedy definice dyslexie, které byly spíše popisné a vyjadřovaly novou zkušenost z praxe, patří definice Ranschburga z roku 1916, kterou ve své knize cituje Pokorná (2001, s. 62) a zní takto: *„Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány.“*

V české odborné literatuře jsou první pokusy definovat dyslexii z roku 1960 spojeny se jmény Z. Matějček a J. Langmeier. Marie Kocurová (2000, s. 35) ve své knize cituje definici dyslexie od Z. Matějčka, který definuje dyslexii jako *„specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

Mezi další definice, které ukazují historický vývoj v problematice specifických poruch učení, patří definice z roku 1976, kterou vydal Úřad pro výchovu v USA. Tuto definici cituje Matějček (1995, s. 34) ve své publikaci Dyslexie a zní takto: *„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní porozumění nebo užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“*

Další definici SPU, která je obsáhlejší a kterou opět uvádí Matějček (1995, s. 34) ve své publikaci Dyslexie, vydala skupina expertů z Národního ústavu zdraví ve Washingtonu z Ortonovy společnosti v USA v roce 1980 a zní takto: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, a i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

Existuje však mnoho dalších definic SPU, které nejsou tolik obsáhlé. Například autorky Jucovičová a Žáčková (2008b, s. 9) ve své publikaci definují SPU jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“

Podle autorky Blažkové (2000) se pod pojmem poruchy učení rozumí skupina obtíží, které se projevují při osvojování čtení, psaní, matematiky i dalších dovedností (např. kresebné, hudební). Tyto obtíže mají individuální charakter a jejich příčinou bývá zpravidla dysfunkce centrální nervové soustavy.

Mark Selikowitz (2000, s. 11–12) definuje SPU jako: „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“

2.3 Klasifikace SPU

Specifické poruchy učení nejsou problematikou, kterou se zabývají pouze pedagogové a psychologové. SPU jsou předmětem zájmu také i lékařských věd a příbuzných oborů. V diagnostickém manuálu Světové zdravotnické organizace WHO, tedy v Mezinárodní klasifikaci nemocí (2009) v 10. revizi z roku 1992 (MKN-10), jsou specifické poruchy učení v pátém oddílu „*Duševní poruchy a poruchy chování*“ řazeny do skupiny *Poruchy psychického vývoje* (F80 - F89) a jsou označovány pojmem „*Specifické vývojové poruchy školních dovedností*“ (F81).

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS

F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

Specifické poruchy učení můžeme však klasifikovat podle různých kritérií. Nejčastěji se setkáváme s dělením, podle postižení školních dovedností, tedy činností spojenými se školními výkony. „V České republice užíváme odlišné rozdělení specifických poruch učení. Na rozdíl od zahraničí u nás rozlišujeme specifické poruchy psaní od pravopisu a používáme i označení pro specifické poruchy projevující se ve výchovných předmětech. Tento trend není v zahraničí tak patrný.“ (Vitásková, 2006, s. 20)

Mezi základní vývojové formy specifických poruch učení, které jsou v České republice diagnostikovány, patří:

Dyslexie – specifická porucha čtení

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Dyskalkulie – specifická porucha počítání

Mezi vzácné typy specifických poruch učení, které nejsou běžně diagnostikovány, patří:

Dysmúzie – specifická porucha kreslení

Dyspinxie – specifická porucha hudebních schopností

Zvláštním typem specifické poruchy učení je:

Dyspraxie – specifická porucha motorických funkcí

Přičemž dysmúzie a dyspinxie jsou pojmy ryze české a v zahraniční literatuře se neobjevují (Bartoňová, 2009).

Jednotlivé typy SPU se tradičně vyznačují předponou „dys“, která znamená rozpor či deformaci a je připojena k základu slova charakterizujícího narušenou funkci. A funkce je

ztráta již vyvinuté funkce, zatímco dysfunkce znamená funkci neúplně vyvinutou (Kocurová, 2000).

Uvedené typy poruch se u dětí vyskytují buď samostatně, nebo mohou tvořit komplex poruch. Jednotlivé poruchy se různě prolínají a v různě velké míře negativně ovlivňují vzdělávání žáků. Tyto poruchy se také mohou objevovat v kombinaci s lehkou mozkovou dysfunkcí ve své hyperaktivní či hypoaktivní formě, dnes známé jako ADD (porucha pozornosti) či ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) (Jucovičová a Žáčková, 2009).

2.4 Charakteristika a projevy jednotlivých SPU

V této kapitole se zaměřím na projevy SPU, kterými jsou jednotlivé poruchy doprovázeny. „*Specifické poruchy se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky.*“ (Zelinková 2015, s. 41) Projevy SPU mohou být buď specifické, nebo nespecifické.

2.4.1 Specifické projevy SPU

Specifické obtíže souvisejí s konkrétními školními dovednostmi, jako je čtení, psaní a aritmetika. Patří sem fonologický a vizuální deficit, deficit v oblasti jazyka a v procesu automatizace (Renotírová et al., 2005).

Dyslexie

Dyslexie je termín, který označuje poruchu čtení a je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Světová neurologická federace konaná v roce 1968 v Dallasu (USA) přijala dosud nejužívanější definici dyslexie: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ Jedná se o poruchu, při které není dítě schopno naučit se číst běžnými výukovými metodami a která ovlivňuje vnímání písmen a prostoru. V doslovném překladu dyslexie znamená potíže se slovy v psaní a ve zpracování psané řeči (ve čtení). V důsledku toho má dítě problém se základními znaky čtenářského výkonu, a těmi jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čteného textu.

Dyslektické obtíže se projevují ve čtení, které bývá buď pomalé, namáhavé, neplynulé a také s menším počtem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné a s větším počtem chyb (tzv. levohemisférové čtení). V některých případech se však tato

kategorizace nedá uplatnit. Děti s dyslektickými obtížemi mohou mít také potíže se správnou intonací a hlasovou melodií věty, to znamená, že čtou monotónně a neklesají hlasem. K dalším projevům dyslexie patří opakování začátků slov, neudržení pozornosti na jednom řádku a špatně se orientují v textu. Při čtení se objevují typické specifické chyby:

- záměny zrcadlově podobných písmen (b–d, p–d, n–u), písmen tvarově blízkých (m–n, k–h) nebo písmen zvukově podobných (v–f, h–ch, d’–d, s–z) při čtení i psaní
- přesmykování slabik
- záměna písmen a slabik ve slovech, vymyšlení si slov, odhadování slov podle možného významu v textu nebo podle některých grafických signálů
- vynechávání diakritických znamének či jejich nesprávné použití
- neschopnost rozlišit krátké a dlouhé samohlásky, chybování v umístování interpunkčních znamének
- domýšlení koncovek slov.

Mezi průvodní znaky dyslektických obtíží patří také problémy s reprodukcí čteného textu, kdy se dítě spíše soustředí na výkon, než aby vnímalo, co čte, proto není schopno smysluplně vyprávět, o čem text byl. Reprodukce je chudá, útržkovitá a někdy chaotická. Důvodem vzniku může být špatná technika čtení (dvojí nebo tiché čtení), kdy si žák čte slova s předstihem potichu sám pro sebe (Jucovičová a Žáčková, 2008a).

K dyslektickým obtížím patří beze sporu nízká úroveň sluchového vnímání. Žák není schopen rozložit slovo na hlásky, z daných hlásek zpět složit slovo. Mohou se objevovat i případy, kdy žák nepozná první a poslední hlásku ve slově, nerozdělí slovo na slabiky, nepozná, zda slovo lišící se jednou hláskou jsou stejná či nikoliv (koš–kos) (Jucovičová a Žáčková, 2008b).

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha grafického projevu, zejména psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu. Tedy čitelnost a úpravu psaného textu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Hlavní projevy dysgrafie jsou téměř shodné s projevy dyslexie, avšak mají písemnou podobu (Vágnerová, 2005).

K hlavním průvodním projevům dle Zelinkové (2015) patří:

- obtížné zapamatování si tvarů písmen a jejich napodobení (přetrvávají i ve vyšších ročnících)
- záměna vizuálně podobných písmen (m-n, u-n)
- zrcadlová záměna písmen ve slovech (např. spal-psal)
- vynechávání částí slov či písmen ve slovech, předložek či spojek
- chybné psaní interpunkčních znamének a háčeků nad sykavkami
- písmo je příliš velké nebo malé a obtížně čitelné
- časté škrtnutí a přepisování v textu
- neupravený písemný projev
- pomalé tempo psaní, které je křečovitě a toporně a mimo jiné vyžaduje mnoho energie a vytrvalosti

Tyto projevy doplňují Jucovičová a Žáčková (2009) ještě o:

- problém s převodem tiskacích písmen na psací
- obtíže s navazováním jednotlivých písmen a dodržováním správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny
- neschopnost s udržováním písma na řádku
- potíže se zachováním směru psaní
- obtíže se správným sklonem písma
- nesprávné držení psací potřeby

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která bývá velmi úzce spojena s dyslexií, že někteří odborníci tyto dvě poruchy učení ani nerozlišují a většinou dysortografii podřazují pod pojem dyslexie. Matějček (1995) uvádí, že dyslexie a dysortografie se objevují velmi často spolu a proto je někteří badatelé ve svých pracích terminologicky nerozlišují.

Vágnerová (2005, s. 76) ve své publikaci definuje dysortografii jako „*neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení.*“

Podle Bartoňové (2012, s. 32) „*tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby v artikulační*

neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.“

K typickým průvodním znakům dysortografie patří:

- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének
- přesmykování slabik (kolo-loko)
- záměny zvukově podobných hlásek (např. sníh h/ch, dub b/p, led d/t), sykavkových hlásek (š-č-ž-/s-c-z)
- záměny zvukově podobných slabik (bě, pě, vě, mě), zejména pak měkké a tvrdé slabiky (di-ti-ni/dy-ty-ny)
- psaní slov dohromady a někdy i vět (např. Jedemedoškoly.)
- psaní slov s předložkami a zvrtnými zájmeny dohromady (např. vautě, zpívámesi)
- nelogické rozdělování slov (např. telev-ize)
- gramatické chyby (v případě, že dítě gramatiku ústně ovládá, ale v písemném projevu se dopouští gramatických chyb)
- chybovost při opisech a přepisech
- neschopnost uplatnit naučená pravopisná pravidla v praxi (Jucovičová a Žáčková, 2008)

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, resp. manipulace s čísly, která se týká ovládnutí základních početních operací, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Nejedná se o neschopnost počítat, ale většinou o sníženou schopnost orientovat se v písemné a symbolické podobě matematických úkonů (Matoušková et al., 2000). Specifická porucha počítání se zpravidla objevuje již od počátku školní docházky obtížemi při zvládnutí základních počtářských dovedností.

Dyskalkulie se dále pak člení na několik typů podle charakteru potíží. Kucharská (2000) ve své publikaci klasifikuje dyskalkuli dle Košče takto:

Praktognostická dyskalkulie – tento typ dyskalkulie se vyznačuje poruchou manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly. Znamená to tedy, že dítě není schopno vytvořit skupinu předmětů v daném počtu a k němu přidávat, ubírat z něj určité množství a rozkládat ho. V geometrii se tento typ dyskalkulie projevu neschopností seřadit předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary či pochopit rozmístění předmětů v prostoru.

Verbální dyskalkulie – žák s verbální dyskalkulií má potíže při označování počtu daných předmětů, při používání znaků početních operací, žák má také problémy s vyjmenováním řady čísel od nejnižší po nejvyšší a naopak, jmenováním sudých a lichých čísel. Dále má žák potíže s označením dané skupiny prvků odpovídajícím číslem a také s představením si vysloveného čísla.

Lexikální dyskalkulie – jedná se o poruchu čtení čísel, číslic a operačních symbolů, kdy žák není schopen správně přečíst víceciferná čísla s nulami uprostřed či číslo vícemístné napsané svisle. Mezi další projevy lexikální dyslexie patří záměny tvarově podobných čísel (např. 6-9, 3-8), římských číslic (IV- VI), záměny čísel (21-12) či čtení pouze číslic 7,2,6 místo 726.

Grafická dyskalkulie – se projevuje poruchou zápisu matematických znaků. Konkrétně se jedná o poruchu, kdy žák není schopen zapsat znaky přiměřeně nebo stejně velké, zapsat čísla podle diktátu, zapsat číslice v čísle ve stejném pořadí. V geometrii se grafická dyskalkulie projevuje problémy při rýsování jednoduchých geometrických tvarů. U žáků bývá narušena pravolevá orientace.

Operační dyskalkulie – jedná se o poruchu, při níž má žák narušenou schopnost provádět početní operace (sčítat, odčítat, násobit, dělit). Žák není schopen jednotlivé operace s čísly rozeznat, nerozliší jejich záměny a není schopen řešit úlohy s více početními operacemi. Tento typ dyskalkulie je nejrozšířenější.

Ideognostický dyskalkulie – představuje poruchu především v oblasti chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. V případě nejtěžšího stupně této poruchy není žák schopen počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Jedinci, kteří mají tento typ dyskalkulie, umí napsat a přečíst číslo 6, ale už si neuvědomují, 6 je také 2×3 , $3 + 3$, $7 - 1$ nebo polovina z 12. Problémy se také projevují při řešení slovních úloh, kdy není žák schopen přenést praktický úkol do číselného systému a vyřešit jej v něm (Zelinková 2015).

Dysmúzie

Dysmúzie je porucha, při níž má dítě nedostatek smyslu pro hudbu a rytmus a také sníženou schopnost zapamatovat si, identifikovat a v některých případech i reprodukovat hudební motiv, část melodie nebo písničku jako celek. Jedinec s dysmúzií má potíže zapamatovat si melodii, přestože ji slyší a zná slova textu (Novotná a Kremličková, 1997).

Dyspinxie

Dyspinxie je porucha kreslení, která se projevuje nízkou úrovní kresby. Žák s dyspinxií má velké potíže při používání kreslicích nástrojů. Drží tužku, štětec, či jiné kreslicí nástroje tvrdě a pracuje s nimi velmi neobratně. Dalším projevem je celková neschopnost převést svou myšlenku a představu na papír a potíže s pochopením perspektivy. (Bartoňová, 2010)

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí. Pohybové schopnosti jsou u dětí s dyspraxií nižší než odpovídá jejich věku. Mají obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností. Dyspraxie není porucha pohyblivosti kloubů, jejím základem jsou poruchy vnímání tělesného schématu, poruchy ve vnímání a zpracování pohybových, dotykových a vestibulárních podnětů. Hrubá motorika je ve vývoji opožděná a dítě má problémy v nápodobě viděných pohybů. Hrubá motorika představuje pohyby celého těla, pohyby velkých svalových skupin, jako jsou chůze, chůze do schodů se střídáním nohou, běhání, skákání, plavání atd. Následně si obtížně osvojuje úkoly vyžadující jemnou motoriku, jako jsou psaní, šití, zapínání knoflíků, zavázání tkaničky, hra s míčem (rukama i nohama). Dítě trpící touto poruchou je často označováno za neobratné, nemotorné či nešikovné (Volemanová, 2010).

2.4.2 Nespecifické projevy SPU

Nespecifické projevy SPU se mohou vyskytovat i u jiných vývojových poruch jako je například vývojová dysfázie, porucha pozornosti atd. Pokud se však nevyskytují současně se specifickými projevy, nemůžeme pak hovořit o specifických poruchách učení. V průběhu života však dochází k problémům, kdy si rodiče i učitelé nemusejí tyto projevy uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé nebo hloupé (Zelinková, 2015).

Mezi nespecifické symptomy, které lze v rozdílné míře nalézt u většiny specifických poruch školních dovedností řadí Renotiérová a kol. (2005):

Deficity pozornosti

Dítě má obtíže s delším udržením pozornosti na jeden objekt či úkol, skáče z jednoho na druhý, a proto není schopno úkol dokončit. Déle mu trvá, než se na daný objekt či úkol začne soustředit. Naopak může činit potíže také hluboká koncentrace pozornosti, kdy se dítě stává „zasněným“ a podléhá své fantazii, což vede ke ztrátě orientace v realitě.

Zvýšená unavitelnost

Dítě se stává velmi rychle a nápadně unaveným, což také způsobuje snížení koncentrace během vyučování. Projevuje se to zíváním, hleděním do prázdna a dítě má červené a zaslzené oči.

Deficity paměti

Projevy deficitů paměti lze zaznamenat především v neschopnosti zapamatovat si slovní řady, jako jsou například dny v týdnu, vyjmenovaná slova, násobilka či jednoduché říkanky. Dalším projevem je také častá zapomnětlivost dítěte a zapamatování si týdenních a denních aktivit.

Motorické deficity

Mezi projevy v této oblasti patří porucha koordinace pohybů, poruchy jemné motoriky a artikulační neobratnost. Důsledkem motorických deficitů jsou obtíže při provádění cílených pohybů (například při tělesné výchově) nebo v grafomotorických výkonech (například psaní, rýsování, kreslení), kdy má dítě problém se správným uchopením psací či kreslicí potřeby a nevyvíjí na ni správný tlak.

Poruchy aktivity

U dětí s SPU se může objevit jak hyperaktivita, tedy zvýšená aktivita, tak i hypoaktivita, snížená aktivita.

Mezi další nespecifické projevy patří obtíže v pravolevé orientaci, v jazyce a řeči, v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti, emoční labilita a poruchy senzorycké integrace.

2.5 Etiologie SPU

Od samého počátku, kdy se společnost začala zajímat o problematiku SPU se předpokládalo, že poruchy učení nevznikají v důsledku sníženého intelektu, nepodnětného rodinného zázemí, ani negativního emocionálního vývoje. Etiologie SPU je různorodá a většinou jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů (Matějček a Vágnerová, 2006). Vzniklo mnoho teorií a hypotéz, které se zaměřují na etiologii SPU, ale dodnes však neexistuje jednotná teorie, která by příčiny vzniku SPU přesně specifikovala.

Aby bylo dítě schopno naučit se číst, je k tomu zapotřebí souhra jednotlivých základních funkcí, kterými jsou například zrakové rozlišování tvarů, zraková i sluchová paměť, smysl

pro rytmus, sluchové rozlišování hlásek a slabik, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky atd. Intaktní dítě má všechny schopnosti uspořádané v určité soustavě či vzorci a jejich vzájemná souhra mu umožňuje naučit se číst. Důležitý je k tomu ale také vývoj a zralost dítěte. Naopak dítě s dyslexií má tuto soustavu určitým způsobem zvláště uspořádanou či narušenou tím, že některé složky v ní zcela chybí nebo jsou nedokonalé. Důsledkem toho je neúspěch ve čtení, psaní, počítání a v jiných aktivitách. Možnou příčinou mohou být genetické mechanismy nebo časné poškození mozkových struktur, které následně nemohou vykonávat předpokládanou psychickou funkci (Matějček, 1995).

Celosvětoví odborníci zabývající se poruchami učení zjišťují, že děti s dyslexií nemají obtíže pouze ve čtení a psaní, ale že se v jejich chování objevují určité abnormality. Zejména se jedná o úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavbu a funkci centrální nervové soustavy, které se projevují v různých kombinacích a v různé závažnosti a to je důvod, proč neexistují dvě stejné děti s poruchou čtení. Odborníci řadí mezi nejčastější příčiny uvedených abnormalit fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů a rychlost v provádění procesů (Zelinková, 2015).

Není pravděpodobné, že vznik SPU by mohl zapříčinit pouze jeden faktor, ale spíše se jedná o působení více faktorů najednou, tzv. vícefaktorová příčinnost. V publikaci Zelinkové (2015) se můžeme dočíst, že Uta Firth (1997) uvádí 3 roviny, na které se zaměřují výzkumy při sledování příčin a následně reedukace. Jedná se o roviny:

- biologicko-medicínskou,
- kognitivní,
- behaviorální.

Biologicko-medicínská rovina

Do biologicko-medicínské roviny se řadí genetické faktory. V současné době existují důkazy, které dokládají, že genetické faktory mají vliv na vznik SPU. Není však pouze jeden gen, který zapříčiňuje vznik SPU, ale je mnoho klíčových genů, které v kombinaci s dalšími faktory (včetně vlivu prostředí) přispívají k riziku vzniku poruchy učení (Zelinková, 2015).

Studie ukázaly, že děti s SPU mají blízké příbuzné se stejnými problémy. Matějček (1995) například uvádí výzkum, který v roce 1970 provedl Vrzal, Klobouková a Zahálková na vzorku 65 dyslektiků. Výsledkem zkoumání bylo zjištění, že u 45% našli poruchu čtení

u dalších členů rodiny. V případě zkoumaných dyslektiků však nebyly známky tehdejší terminologií tzv. encefalopatie či jiných nepříznivých jevů.

Do této roviny dále patří struktura a fungování mozku. Výzkumy v oblasti symetrie mozkových hemisfér dokazují, že mozek jedinců s dyslexií se od mozku intaktních jedinců liší svou strukturou a fungováním, jedná se o neuroanatomické nepravidelnosti v oblasti kůry mozkové. Anatomické změny se týkají planum temporale, které se podílí na senzorické a motorické analýze, pracovní paměti, pozornosti a jazyka. Tato část mozku je u intaktních jedinců širší na levé straně, zatímco u dyslektiků je stejně oboustranně velká. Další odlišností jsou nálezy více malých neuronů v talamu, kde dochází k převodu informací ze smyslových orgánů (oko, ucho) k vyšším procesům mozkové kůry. Důsledkem je narušení přesného načasování, které je důležité k přenosu informací mozkovou sítí (Zelinková, 2015).

Dále sem patří mozečkový deficit (cerebrální teorie). Mozeček se podílí nejen na kontrole pohybů končetin, ale také na aktivitách čelní kůry mozkové včetně Brockovy řečové oblasti. Existují tedy spojitosti mezi funkcí mozečku a schopností číst a psát. Pokud je mozeček postižen, dojde k negativnímu ovlivnění při vývoji motoriky a řeči. (Bartoňová, 2012) Tato teorie může být však také formulována v kognitivní rovině jako deficit automatizace.

K nynějším etiologickým teoriím dyslexie patří také teorie magnocelulární, která se zaměřuje na anatomické a funkční struktury zrakového a sluchového nervového systému. Jak uvádí ve své publikaci Jošt (2011, s. 88) „*magnocelulární systém je zodpovědný za rychlost či časovost ve zpracování informací.*“ Narušené nervové buňky pomaleji vedou vzruchy, což vede k obtížím v rozlišování krátce exponovaných nebo rychle se po sobě měnících písmen nebo zvuků (Koukolík, 2000). Následkem toho je u postižených osob horší postřehnutí jednotlivých písmen a slov a také potíže v prostorové orientaci. Jelikož je magno systém spjat i s mozečkem, vysvětlovala by tato teorie i horší pohybový vývoj dětí s dyslexií. Sluchový magnocelulární systém je zase spojován s nedostatečným fonologickým rozlišováním (Stein, 1999).

Kognitivní rovina

Odborníci se shodují, že většina dyslektiků trpí deficitem ve fonologických procesech (obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.), který

je považován za nejčastější příčinu vzniku dyslexie (Jucovičová, 2015). Jako další příčiny uvádí Jucovičová (2015) vizuální deficit (obtíže ve zrakovém rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev, pohotová zraková identifikace písmen apod.), deficity v procesu automatizace (automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů v procesu čtení, dovednosti jsou automatizovány pomaleji – např. přechod od slabikování ke čtení celých slov), deficity v oblasti paměti (např. zapamatování jednotlivých hlásek při hláskování delšího slova), v oblasti jazyka a řeči (mohou postihovat psanou i mluvenou řeč – projevují se např. jako artikulační neobratnost, méně pohotová výbavnost pojmů, nižší jazykový cit), v časové souslednosti, rychlosti provádění jednotlivých úkonů; případně může jít o kombinaci deficitů.

Někteří autoři, považují za primární příčinu vzniku SPU deficity dílčích funkcí. Pokorná ve své knize uvádí citaci Graichena, který definuje DDF jako „*snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“ (Pokorná, 2010, s. 95). Sindelarova (2013) řadí mezi dílčí funkce zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu, někdy také označované jako serialita. *“Různé DDF se manifestují různými projevy a různé projevy mohou být způsobeny různými DDF. Zastánci této koncepce ovšem nemluví o jednotlivých typech specifických poruch školních dovedností, ale o jednotlivých DDF, které mohou potíže v učení a chování způsobovat.”* (Kroupová, 2016, s. 243)

Behaviorální rovina

Do behaviorální roviny při procesu zkoumání příčin patří:

- rozbor procesu čtení
- rozbor procesu psaní
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková, 2015)

Domněnka, že SPU vznikají v důsledku nedostatku nadání nebo s faktorů rodinného či školního prostředí (učební látka) se ve výzkumech nepotvrzuje. Nicméně tyto faktory s poruchou učení souvisejí a mohou projev poruch ovlivňovat, jak pozitivně tak negativně.

Pokorná (2010) jako jednu z mnoha příčin ovlivňující projev SPU uvádí nepříznivý vliv prostředí, kam patří podmínky rodinného a školního prostředí. Podle Pokorné (2010) má emocionální klima rodiny nesporný vliv na školní výkon dítěte. Dítě se lépe rozvíjí, pokud má pozitivní podporu a vřelost ze strany rodiny. Zejména, pokud se rodina zajímá o práci

dítěte, sdílí s ním jeho úspěchy i neúspěchy a pomáhá mu překonávat různá úskalí. Rizikovou skupinou bývají děti, které vychovávají depresivní matky neschopné myslet pozitivně na iniciativu dítěte. Následkem pak bývá frustrace dítěte, které nezvládá náročné situace. Školní výkon dítěte je také ovlivněn tím, jaký výkon od něho rodiče očekávají. Dítě v předškolním věku není schopno samo hodnotit své schopnosti a vlastní sebehodnocení přejímá od okolí. To dokazuje, že lépe připravené děti jsou ty, které pocházejí z rodin, ve kterých se očekává vyšší výkon. Významný je také vztah rodičů ke vzdělání, tedy jakou prestiž má vzdělání v rodině a vztah mezi rodiči a učiteli. Stejně jako rodinné, tak i školní prostředí se podílí na příčinách nebo alespoň na prohlubování SPU. Záleží na zaměření škol. Některé školy se zaměřují na žáky nadané a úspěšné, tím pádem jdou žáci se SPU do ústraní a neklade se tak velký důraz na jejich péči. Naopak pozitivní vliv mají školy, které se zaměřují i na žáky méně úspěšné a zřizují pro ně speciální třídy či jiná podpůrná zařízení. Záleží tedy na vedení školy, ale samozřejmě také na stylu práce jednotlivých učitelů.

2.6 Diagnostika specifických poruch učení

Specifické poruchy učení nejsou poruchy organické, u kterých je základem poškození smyslového orgánu (ucha, oka), ale jedná se o poruchy funkční. Základem funkčních poruch je narušená funkce CNS a v důsledku toho jsou porušeny základní funkce, které jsou důležité pro schopnost naučit se číst, psát a počítat. U každého jedince může být narušena jiná oblast, v různé míře a kombinaci a proto jsou projevy SPU individuální a velmi rozmanité. Z toho důvodu musí být reedukační postup individuální a musí vycházet z konkrétní problematiky daného dítěte. A proto je také nezbytná i komplexní diagnostika. (Jucovičová, 2014)

2.6.1 Úvod do problematiky diagnostiky SPU

Jak ve své publikaci píše Zelinková (2015, s. 50) „*Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*”

Podle Rádlové (2004) se jedná o proces, který zahrnuje soubor odborných aktivit a jehož výsledkem je stanovení diagnózy. Tedy odhalení onemocnění, postižení či znevýhodnění jedince.

Jak uvádí Matějček (1995), diagnostika SPU není záležitostí jen jednoho člověka nebo jednoho vědního oboru, ale jedná se o záležitost interdisciplinární, kdy je důležité posuzovat dítě z různých úhlů pohledu. Aby tedy byla diagnostika komplexní, je zapotřebí týmová spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, odborně připraveného pedagoga, sociálních pracovníků, ale také i specialistů (např. neurolog, foniatr, oftalmolog, pediatr) (Zelinková, 2015). Komplexní diagnostiku provádějí pracovníci PPP v návaznosti na pedagogickou diagnostiku, která byla provedena ve škole.

Diagnostika SPU může probíhat na několika úrovních a využívat při tom různé diagnostické metody a testy, které cíleně směřují k odhalení problému u dítěte (Kocurová, 2000).

Komplexní přístup v diagnostice probíhá v následujících krocích:

- pedagogická diagnostika ve škole;
- vypracování komplexní zprávy o žákovi a její postoupení v PPP;
- diagnostika SPU v PPP;
- vypracování závěrů z vyšetření ze strany pracovníků PPP;
- analýza výsledků z vyšetření a nástin dalšího postupu ze strany učitele, popř. školního speciálního pedagoga;
- sestavení individuálního vzdělávacího plánu a plánu reedukačních lekcí (Kovářová a Mravcová, 2013)

2.6.2 Pedagogická diagnostika SPU ve škole

Prvotní diagnostika specifických poruch učení většinou probíhá v základní škole, konkrétně na 1. stupni, a provádí ji pedagog. Nejedná se však o pravidlo. SPU nemusejí být odhaleny na prvním nebo druhém stupni základní školy, ale až na střední popřípadě vysoké škole. Důležité proto je, aby všichni učitelé byli seznámeni se základními projevy SPU a disponovali kompetencemi, které vedou ke správné diagnostice a následné podpoře žáka se SPU (Kovářová a Mravcová, 2013). Ve většině případů bývá právě učitel ten, který jako první doporučuje odborné vyšetření dítěte v PPP nebo SPC. Bývá to z důvodu, že dítě má špatný školní prospěch, ale zároveň se jeho inteligence nejeví jako podprůměrná.

Učitelé na školách nebývají vybaveni standardizovanými testy, které by napomohly odhalit přítomnost SPU u žáka. Z pohledu jeho vzdělávacích možností ho však znají velmi dobře. Mají možnost ho pozorovat v mnoha situacích a sledovat jeho reakce.

Mezi základní diagnostické metody, které by měli učitelé užívat při prvotní diagnostice, patří:

- záměrné pozorování – zaměřeno na konkrétní činnosti žáka, projevy chování, jevy ve třídě, interakci mezi ostatními žáky
- rozhovor – rozhovor s ostatními učiteli žáka, s rodiči, s žákem
- analýza školních a domácích prací – srovnávání prací (Kovářová a Mravcová, 2013)

V případě, že má učitel podezření, že se u žáka objevují projevy SPU, měl by mu založit tzv. portfolio, které by shromažďovalo veškeré informace o průběhu a výsledcích pedagogické diagnostiky. Učitel pak tímto portfoliem poskytne odbornému pracovišti zprávu o školním prospěchu a chování dítěte, jejichž pečlivý rozbor poskytuje důležité informace dávající směr dalšímu šetření. Mezi další užitečné informace, které tímto učitel může poskytnout, je časový průběh školních potíží dítěte ve škole a učitel také přináší názor na rodinné prostředí dítěte a na to, jak rodina spolupracuje se školou. (Kovářová a Mravcová, 2013)

Pedagogická diagnostika není jednorázovou záležitostí, ale jedná se o dlouhodobý proces, který vyžaduje komplexní přístup. Cílem pedagogické diagnostiky není stanovit diagnózu, ale nastavit vhodný intervenční program. Pokud intervenční program není dostačující a nepřináší žádné pozitivní výsledky, měl by učitel doporučit žáka k vyšetření na odborném pracovišti, protože podle současného školského systému mohou pouze PPP nebo SPC stanovit diagnózu, která je nezbytná pro další opatření, kterými jsou například individuální plán či reedukační hodiny (Kovářová a Mravcová, 2013).

2.6.3 Diagnostika SPU ve školském poradenském zařízení

Diagnostické vyšetření prováděné na odborném pracovišti je oproti pedagogické diagnostice komplexnější. Aby byla diagnostika komplexní, důležitá je spolupráce odborníků - psychologa, speciálního pedagoga, odborných lékařů aj (Zelinková, 2015).

Na počátku je důležité zjistit úroveň verbální a neverbální inteligence a vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností jako příčinu vzniku SPU. Toto vyšetření zajišťuje psycholog pomocí psychologických standardizovaných testů. Psychologické vyšetření se zaměřuje na postižení psychických procesů a stavů, úroveň pozornosti, paměti, myšlení a na oblast emocionálně volných vlastností, osobnostních rysů, úroveň a rozbor všeobecných rozumových předpokladů dítěte. (Novák, 2004)

Cílem odborné diagnostiky je zjištění, zda dítě neselhává z jiných příčin (mentální retardace, smyslové vady, zanedbanost) a stanovení formy a závažnosti specifických poruch učení (Přinosilová, 2007).

Pokorná (2010) dělí zdroje diagnostických informací vedoucí ke stanovení diagnózy na přímé a nepřímé. Mezi nepřímé informace řadí Pokorná (2010) rozhovor s rodiči, s učitelem a v neposlední řadě také s dítětem. Tyto tři rozhovory jsou klíčové ke zpracování rodinné anamnézy, osobní anamnézy a sociální anamnézy. Na základě těchto rozhovorů lze získat důležité informace o vývoji dítěte od prenatálního období, přes perinatální až do současnosti, zdravotním stavu dítěte, informace o psychomotorickém vývoji dítěte, školní anamnéze, vztahu dítěte ke škole, zda se v rodině vyskytly problémy se čtením, psaním, počítáním, jaké jsou výchovné styly v rodině, a popřípadě lze díky rozhovorům získat další potřebné informace, které jsou důležité pro stanovení diagnózy.

Za přímé zdroje je považována analýza školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání, které provádí speciální pedagog za pomoci speciálních zkoušek a testů, hodnotících výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. V první etapě se zjišťují chyby při čtení a psaní a provádí se rozbor těchto chyb. Jednotlivé zkoušky jsou zaměřeny na hodnocení výkonu ve čtení, konkrétně se hodnotí rychlost a správnost čtení, porozumění čtenému textu a technika čtení (Zelinková, 2015). Také je důležité podrobně sledovat, jakých chyb se žák během čtení dopouští a jak se při čtení chová, zda je uvolněný, či v tenzi, což také s výkonem ve čtení souvisí.

Dále se hodnotí písemné práce žáka. „Úroveň psaní hodnotíme na základě grafické, pravopisné, a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně prolínají.“ (Zelínová, 2015, s. 63) Mezi diagnostické nástroje dle Zelinkové (2015) patří opis, který nám ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen. Přepis, sledující stejné cíle a ještě k tomu zvládnutí vztahu mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát, kterým hodnotíme komplexní dovednost (sluchovou a zrakovou percepci, grafomotoriku, spojení hlásek, gramatická pravidla) a sloh, kterým lze sledovat úroveň dovednosti samostatného písemného vyjadřování a zároveň schopnost zvládnout grafickou a písemnou stránku. Analyzují se chyby, kterých se žák v písemném projevu dopouští - komolení slov, nedodržování diakritických znamének, nerozlišování tvrdých a měkkých slabik atd. V další fázi se zjišťují příčiny těchto chyb, na kterých závisí následné stanovení strategie nápravy. Další oblastí, která se tedy hodnotí, je sluchové rozlišování řeči. Vyšetřující se zaměřuje na analýzu a syntézu řeči, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a také na rozlišování délky

samohlásek. Hodnotí se také zraková percepce tvarů, zda žák zaměňuje jednotlivá písmena, číslice a tvary a zda má potíže s jejich znázorňováním. Dále se také provádí vyšetření lateralit, vnímání prostorové orientace a vnímání časové posloupnosti (Pokorná, 2010).

2.6.4 Zpráva a doporučení z diagnostického vyšetření na odborném pracovišti

Podle současné platné legislativy u nás mohou na základě diagnostického vyšetření vypracovat a vydat zprávu s doporučení do vzdělávání pouze školská poradenská zařízení a těmi jsou tyto 2 typy odborných pracovišť:

- Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)
- Speciálně-pedagogické poradny (SPC) (Zapletalová et al, 2014)

Závěr vyšetření zahrnuje vyhodnocení výsledků použitých testů podle manuálu. Na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka vydá školské poradenské zařízení zprávu, ve které jsou obsaženy závěry z vyšetření a doporučení, obsahující doporučená podpůrná opatření pro vzdělávání žáka (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Zletilý žák, popřípadě jeho zákonný zástupce, je při vydání zprávy a doporučení informován o jejich obsahu a možnosti podat žádost o revizi v případě, že nesouhlasí s výsledky vyšetření. Svým podpisem pak stvrzuje, že s ním byl obsah zprávy a doporučení projednán a že tomuto obsahu společně se zvolenými podpůrnými opatřeními porozuměl. Zpráva vydaná pro účely doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsahuje:

- a) identifikační údaje žáka a školského poradenského zařízení,
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci,
- c) důvod poskytování poradenské pomoci,
- d) anamnestické údaje žáka,
- e) popis obtíží,
- f) průběh dosavadní poradenské péče,
- g) informace o podkladech, z nichž školské poradenské zařízení ve svých závěrech vychází,
- h) shrnutí průběhu a výsledků vyšetření,
- i) popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- j) skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření,
- k) poučení o možnosti podat žádost o revizi zprávy podle § 16b zákona,

- l) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který je odpovědný za provedení vyšetření a zpracování zprávy, a
- m) datum vyhotovení zprávy.

Při vydání doporučení, které je vyhotovené za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, vychází školské poradenské zařízení zejména ze závěrů vyšetření, která jsou uvedena ve zprávě.

Doporučení obsahuje:

- a) identifikační údaje žáka, školy a školského poradenského zařízení,
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci,
- c) shrnutí závěrů vyšetření,
- d) popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- e) údaje o případném znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona,
- f) doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření,
- g) návrh postupu při poskytování podpůrných opatření,
- h) poučení o možnosti podat žádost o revizi doporučení podle § 16b zákona
- i) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který poradenskou službu poskytl, a
- j) datum vyhotovení doporučení.

Součástí doporučení je také stanovená doba, po kterou je nezbytné poskytování daných podpůrných opatření. Zpravidla se jedná o dobu 2 let (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.7 Reedukace specifických poruch učení

Pojem „reedukace“ znamená nápravu. Podle Bartoňové (2007, s. 7) lze proces reedukace SPU charakterizovat jako „*dlouhodobý diagnosicko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.*“

Reedukační postupy se zaměřují především na rozvoj, celkové zlepšení a posílení funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání, které byly v důsledku orgánového poškození nerozvinuty, popřípadě úplně vymizely. Cílem reedukačního procesu však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen i na kompenzaci (Michalová, 2011).

Reedukace SPU je náročný a dlouhodobý proces, na kterém se podílí jak dítě se SPU, tak rodiče, učitelé a další odborníci. Samotnému reedukačnímu procesu předchází despitáž a diagnostika dítěte, která musí být provedena nejen na specializovaném pracovišti, ale také i v přirozených podmínkách. Na základě diagnostického vyšetření se zjistí, jaká odborná nápravná péče odpovídá druhu a hloubce poruchy (Bartoňová, 2007).

Z dlouhodobé praxe vychází, že neexistuje jedna univerzální metoda aplikovatelná pro všechny děti se SPU. Je nutné ji přizpůsobit dle individuality dítěte a typu poruchy. Zároveň je také důležité respektovat stupeň poruchy a fázi nápravy, v níž se dítě nachází (Bartoňová, 2007).

V případě nespecifických obtíží dochází ke zlepšení či dokonce k vymizení tím, že si dítě více čte, procvičuje počty, nacvičuje psaní atd. U specifických poruch učení tomu tak není, ty pouhým procvičováním nevymizí. Je zapotřebí určitých specifických způsobů nápravy (Pokorná, 2001).

Reedukační proces může probíhat buď se žákem individuálně, ve dvojici žáků nebo ve skupině. Od toho se pak odvíjí obsah reedukační práce.

Při zahájení reedukace je žádoucí začít tou oblastí, ve které je možné očekávat úspěch. Reedukaci předchází navázání kladného kontaktu s dítětem a motivace k další spolupráci. Aby se docílilo pozitivních výsledků, musí být zvolena správná metoda a laskavý, ale současně důsledný přístup učitele, rodiče nebo poradenského pracovníka. Důležité je začít s nápravou včas, pracovat po malých krocích a často. Jelikož se jedná o dlouhodobý proces, výsledky se nedostaví hned, ale až po delší době. Zejména v případě, kdy se jedná o kombinaci poruch učení.

2.7.1 Obecné zásady reedukace specifických poruch učení

Aby byla reedukace smysluplná, je zapotřebí vytvořit koncept nápravy, který se bude řídit určitými pravidly. Přesto, že je proces reedukace procesem individuálním, je důležité dodržovat obecné zásady platící v každém případě, díky nimž bude náprava efektivní. Pokud by tyto zásady nebyly dodržovány, nejedná se o reedukaci, ale o pouhé doučování či procvičování.

Mnoho odborníků již tyto obecné zásady zformulovalo. Například v publikaci Žáčkové a Jucovičové (2007) se můžeme dočíst, že mezi obecné zásady reedukace patří:

- **Individualita.** Reedukace vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. U každého dítěte je odlišný stupeň závažnosti poruchy a se zcela různými projevy, proto tedy neexistuje jednotný reedukační postup pro všechny děti se SPU.
- **Kvalitní diagnostika.** Důležitým podkladem pro reedukaci je kvalitní a komplexní zpráva z PPP obsahující typ poruchy, která byla u konkrétního dítěte diagnostikována, stupeň její závažnosti a její projevy. Kvalitní zpráva z PPP obsahuje také orientační doporučení pro reedukaci, tedy na jaké oblasti se u konkrétního dítěte zaměřit a na jakém stupni s reedukací začít, jaké metody a pomůcky využívat atd.
- **Reedukace není doučování.** Jedná se o soubor metod zaměřujících se na rozvoj porušených funkcí a směřující k odstranění obtíží při čtení, psaní, počítání. Proto ji provádí speciální pedagog, popřípadě rodič podle instrukcí speciálního pedagoga.
- **Orientační program reedukace.** Mělo by se z něj vycházet a soustředit se na stanovené základní body, které se budou během reedukačního procesu měnit podle úspěšnosti dítěte.
- **Začátek reedukace by měl vždy probíhat na úrovni, ve které nemá dítě ještě obtíže a je schopno ji zvládnout.** Vždy se začíná se splnitelnými cvičeními, protože je důležité, aby bylo dítě na začátku reedukace v úkolech úspěšné a dostávalo se mu pochvaly. To posílí jeho důvěru ve vlastní schopnosti a bude ho motivovat k dalším úkolům, jejichž obtížnost se bude postupně zvyšovat.
- **Pozitivní motivace a vyjádření podpory** v případě, že se dítěti v cvičení nedaří, jsou velmi důležité.
- **Nezdůrazňovat chyby.** Na chyby by se mělo upozornit jen „mimochodem“, ne však s důrazem, aby dítě neodradilo od cvičení.
- **Přitažlivá reedukační cvičení.** Nemělo by se jednat o úkoly a povinnosti, ale o cvičení, trénování či hru, která bude pro dítě zajímavá.
- **Není důležitá kvantita, ale kvalita.** Reedukační činnost by měla být spíše kratší a probíhat častěji, aby na ni dítě bylo po celou dobu soustředěné, nikoli aby trvala dlouho a dítě bylo „znuděné“, na práci se nesoustředilo a nedocházelo k pozitivním výsledkům.
- **Začíná se vždy se smyslovým cvičením.** Není možné začít například s reedukací čtení, pokud není reedukováno zrakové vnímání nebo dítě nezvládá analýzu a syntézu slov.

- **Multisenzoriální přístup.** Během reedukačních cvičení je důležité zapojit co nejvíce smyslů – zrak, sluch, hmat, čich, pohyb, rytmizaci.
- **Nestanovuje se časový limit.** Pouze v případě, že danou dovednost dítě naprosto zvládá.
- **Neporovnává se výkon dítěte s ostatními.** Hodnotí se pouze výkon dítěte v porovnání s jeho předchozími výkony.

Všechny uvedené reedukační zásady by se měly prolínat konkrétními reedukačními cvičeními.

2.7.2 Reedukace percepčně-kognitivních funkcí

Pokud mluvíme o deficitech dílčích funkcí, vždy jde o změny v celém systému percepčních a kognitivních funkcí. Pro překonání specifických poruch učení je velice důležité zaměřit se na funkce, které ovlivňují základní aspekty učení, tedy čtení, psaní a počítání. Jak bylo již jednou zmíněno, Sindelarova (2013) řadí mezi dílčí funkce zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu, rovněž také označované jako serialita. Jedná se o funkce smyslového vnímání, funkce motorické či funkce poznávací, které jsou navzájem propojené. Důležité je určit, které funkce jsou narušené a v jaké intenzitě. Pak je možné se zaměřit na konkrétní poškozené funkce a rozvíjet je.

„Smyslové vnímání (percepce) je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace zpracovány.“ (Jucovičová a Žáčková, 2008b, s. 33)

Smyslové vnímání umožňuje dítěti vnímat okolní svět, lépe jej poznávat, orientovat se v něm a porozumět mu. V průběhu vývoje dítěte je zpočátku jednoduché a s postupným rozvojem nervové soustavy se stává diferencovanějším. Pokud tento vývoj probíhá harmonicky, bývá dítě v předškolním věku připravené na výuku čtení, psaní a počítání. V případě, že vývoj harmonický není a vyvíjí se nerovnoměrně tak, že některé funkce jsou vyzrálější a některé naopak méně vyzrálé, hrozí u dítěte vznik specifické poruchy učení. Dítě vnímá svět a informace, které z něj čerpá, zkresleně. Ve školních dovednostech (čtení, psaní, počítání) se to projevuje nesprávným vnímáním písmen, hlásek, číslic a z toho důvodu s nimi žák nesprávně pracuje (nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi) (Jucovičová a Žáčková, 2008b).

Jak uvádí Gošová (2011), redukační proces smyslového vnímání zahrnuje rozvíjení následujících oblastí, vždy podle toho, jakou oblast dítě potřebuje procvičovat. Postupuje se od nejpodstatnějších k méně podstatným, využívá se dlouhodobých cílů a cílů v určitém období (dle rámcového, orientačního programu reedukace).

Podle Sindelarové (2013) lze očekávat pokrok pouze v případě, pokud budou dodržována tyto pravidla: cvičení musí být prováděna formou hry, musí probíhat pravidelně, ale nikdy nesmí trvat příliš dlouho, v případě, že se dítěti něco nepovede, je důležitá trpělivost a také musí být na paměti rozdíl mezi rozvíjením a přetěžováním.

Sluchová diferenciací řeči

Narušené sluchové vnímání (auditivní percepce) se projevuje například neschopností dítěte spojit hlásku-písmeno, tedy přiřadit zvuk k písemnému symbolu. Dítě má problémy se spojováním hlásek do slabik a špatně rozlišuje jednotlivé hlásky ve shluku souhlásek. Problém může mít i v rozlišování zvukově podobných hlásek např. t-t', d-d', š-č, a-á apod. Tyto chyby se pak promítají i do písemného projevu. Příčinou neschopnosti dítěte se SPU porozumět mluvené řeči může být snížená schopnost vnímat a rozumět ji (Žáčková a Jucovičová, 2007).

Při nápravě je důležité vycházet z diagnostického zjištění a vybírat taková cvičení, která budou pro dítě účelná. Důležité je provádět cvičení v klidném prostředí, kdy dítěte vedeme k zaměření pozornosti a soustředění na sluchové vjemy. Pro rozvoj sluchového vnímání je doporučeno časté poslouchání pohádek, zpívání písniček, říkání básniček a říkadel, povídání si s dospělými a to už od útlého věku.

Pokorná (1998) doporučuje několik cvičení na nácvik sluchové diferenciací v následujících oblastech:

Sluchová analýza a syntéza. Nejjednodušším cvičením je rozlišování slov ve větě, které se provádí tak, že dítěti povíme větu a jeho úkolem je určit počet slov ve větě. Obtížnějším cvičením je rozkládání slova na slabiky, například: bota, koza, opice atd. Při nácviku sluchové analýzy a syntézy lze využít hru „slovní kopaná“, při které dítě vymýšlí slova, která začínají poslední slabikou předchozího slova. Mezi další cvičení patří určování první či poslední hlásky slov, které dítěti říkáme či určování pozice předem domluvené hlásky v daných slovech.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Při nácviku rozlišování měkkých a tvrdých slabik je vhodné využít tvrdé a měkké kostky či dvě tabulky z tvrdého a měkkého materiálu.

Při určování výskytu měkkých či tvrdých slabik ve slovech dítěti říkáme slova, která zřetelně zopakuje a pak určuje, zda se jedná o měkkou či tvrdou slabiku a podle toho mačká příslušnou kostku či tabulku.

Sluchová diferenciaci délky samohlásek. K nácviku rozlišování délky samohlásek je vhodné používat bzučák a délku slabik na něm vytukávat.

Autorky Žáčková a Jucovičová (2007) doplňují nácvik sluchové diferenciaci o následující činnosti:

Nácvik sluchové paměti. Prstem, tužkou, či jiným předmětem ťukáme do stolu. Úkolem dítěte pak je, aby určilo, kolik ťuknutí slyšelo. K dalším cvičením pro nácvik sluchové paměti patří osvojování různých říkadel a básniček.

Sluchové orientace. Jedním z mnoha cvičení je například hledání zvonícího budíka, který je ukryt v místnosti, či lokalizace zvuku, který dítě vznímá se zavřenýma očima.

Vnímání a reprodukce rytmu. Při nácviku zjišťujeme, zda dítě správně slyší rytmus a dokáže jej bezchybně reprodukovat. K tomu lze využít například cvičení, kdy vytleskáme nějaký rytmus a úkolem dítěte je vytleskat ten samý.

Nácvik naslouchání a vnímání zvuků. Při nácviku naslouchání a vnímání zvuků necháme dítě v klidu ležet se zavřenýma očima a učíme ho vnímat okolní zvuky přirozené i uměle vytvořené. Například kručení v břiše, tikot hodin, troubení aut a dítě pak jednotlivé zvuky identifikuje.

Autorka Sindelarova (2013) doporučuje několik dalších aktivit, s jejichž pomocí lze provádět nácvik sluchového vnímání. Jednodušší forma hry spočívá v tom, že stanovíme start, kam postavíme dítě, a cíl. Pak jmenujeme různé předměty, mezi nimiž vyslovíme i jméno dítěte. Úkolem dítěte je při vyslovení jeho jména udělat krok směrem k cíli. Pokud své jméno přeslechne, udělá krok nazpět. Těžší formou je čtení příběh, kde se častěji opakuje nějaké slovo. S dítětem si domluvíme, že pokaždé, když během čtení příběhu dané slovo uslyší, klepne do stolu.

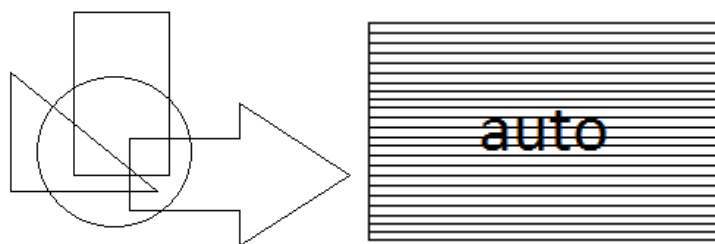
Sindelarova (2013) považuje za základní schopnost rozlišení figury a pozadí u sluchových podnětů a pro nácvik doporučuje aktivitu, která je založena na stejném principu stejně jako hra předchozí. Rozdíl je však v tom, že se odehrává při zvukové kulise. Tou je myšlena puštěná kazeta, na které jsou nahrané zvuky šelestu, hudby, hluku z ulice a lidská řeč.

Cílem je, aby se dítě dokázalo soustředit na předčítání příběhu i v případě, že ho budou rozptylovat jiné zvuky.

Zraková percepce tvarů

Pokud má dítě narušené či nevyvinuté zrakové vnímání, vnímá zkresleně tvary, písmena, číslice atd. Důsledkem je, že hůře rozeznává podobné tvary, nevnímá malé rozdíly, špatně vyhledává předměty na členitém pozadí, nedokáže doplnit chybějící prvek na obrázku. Dále pak zaměňuje tvarově podobná písmena a číslice a také se u dítěte objevují problémy s rozlišováním zrcadlově otočených tvarů či písmen (např. při rozlišování písmen b-d). Problém také může být v uchovávání zrakových informací v paměti. Obtíže lze zaznamenat také v očních pohybech, které jsou chaotické a důsledkem bývá neschopnost orientace na řádku, v odstavci, v textu celkově (Žáčková a Jucovičová, 2007).

Sindelarova (2013) opět považuje za základní úroveň rozvoje zrakového vnímání **schopnost rozlišení figury a pozadí**, kde je důležité, aby dítě bylo schopno rozlišit podstatné (figuru) od ostatních, méně důležitých prvků (pozadí), což je důležitým předpokladem pro nácvik čtení. Většina cvičení je postavena na principu navzájem se překrývajících prvků (obrázků, geometrických tvarů, písmen, čísel, slov), kdy má dítě za úkol jednotlivé tvary obkreslit buď prstem, pastelkou, či překreslit na čistý papír. Obdobným typem cvičení je vyhledávání prvku na rušivém pozadí, které s dítětem procvičujeme na různém materiálu. Jedná se vyhledávání nejprve konkrétních tvarů, později nějakých složitějších tvarů, které jsou zastíněny čarami.



Dalším vývojovým stupněm zrakového vnímání je **rozlišování tvarů**, konkrétně pak jejich **velikosti, barev a pozici v prostoru**. Aktivitu zaměřené na rozlišování tvarů se dají provádět za pomoci drobných předmětů, jako jsou například knoflíky, barevné kostky, magnetky v různých tvarech, kuličky, korálky, barevné pastelky atd. Existuje mnoho cvičení, kdy má dítě za úkol rozřadit předměty podle velikosti či barvy, vyčlenit ze skupiny předmět odlišné barvy, seřadit předměty podle předlohy, spojit čarou dva stejné obrázky,

seřadit barevné kartičky od nejsvětlejší po nejtmavší, vybarvit obrázky podle slovního návodu atd.

Jucovičová a Žáčková (2007) dále doporučují různé aktivity:

Nácvik schopnosti zrakové analýzy a syntézy – reedukační cvičení jsou založena převážně na skládání předmětů, které jsou rozděleny na dvě nebo více částí. Zpočátku se skládají jednoduché stavebnice, rozstříhané obrázky, geometrické tvary či písmena a číslice za pomoci předlohy a rozdělené na souměrně velké části (zpočátku 2), později na víc částí a nepravidelně rozdělené. Když toto dítě zvládá, provádí se složitější cvičení, kdy má za úkol například složit dva rozstříhané obrázky, jejichž části jsou smíchané dohromady. Mezi další reedukační cvičení, při nichž dítě cvičí schopnost zrakovou analýzu a syntézu je dokreslování nebo dolepování zbývajících částí obrázku.

Nácvik zrakové paměti – mezi reedukační cvičení zrakové paměti patří například krátká ukázka předmětů, které si musí dítě zapamatovat a následně bez předlohy vyjmenovat nebo nakreslit. Toto cvičení lze různě obměňovat, některé předměty přidáváme, některé ubíráme a dítě musí hádat, co se změnilo.

Prostorová orientace

Nácvik orientace v prostoru – cvičí se pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo a zahrnují se do nácviku také i pojmy nad, pod, vedle, hned před, hned za, uprostřed a mezi, první, poslední, následující, předposlední. K orientaci v prostoru je také důležitý nácvik dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti – blíž, dál, blízko, daleko, šikmo, rovně. Nejprve se cvičení provádí v makroprostoru, tedy například v místnosti, budově, přírodě a následně se cvičí orientace v mikroprostoru například na obrázku či na malé ploše (Jucovičová a Žáčková, 2007).

Nácvik pravolevé orientace – zprvu se začíná nácvikem na vlastním těle, aby si dítě uvědomilo kde má pravou a levou ruku a další části těla. K procvičování tělesného schématu doporučuje Sindelarová (2013) cvičení při které dítě dle zadaných instrukcí ukazuje různé části těla. („Ukaž, kde máš levé ucho, pravé oko, levé koleno atd.“). Složitějším cvičením je ukazování různých částí těla na pravé či levé straně předem určenou rukou. („Ukaž levou rukou pravou nohu.“ „Ukaž pravou rukou levé ucho.“ atd.)

Pokud to dítě zvládá, přechází se k určování předmětů, které jsou na levé a pravé straně v místnosti, na stole atd. Další fází je určování pravé a levé strany na druhé osobě, kde platí tzv. „křížové pravidlo“.

Intermodální spojení

Jak se můžeme dočíst v publikaci Sindelarove (2013), intermodální spojení je společné zapojení vizuálních a auditivních informací, např. čtení písmen s okamžitým vybavením hlásek. Umožňuje nám např. pojmenovat věci - to co vidíme, spojíme se slovem, které slyšíme. Jedním ze cvičení k nácviku intermodálního spojení je hra, kdy dítěti ukazujeme různé tvary či obrázky a o každém mu řekneme nějakou krátkou informaci. Následně dítěti ukazujeme obrázky a jeho úkolem je sdělit informaci, která mu k obrázku byla řečena.

Serialita

Funkce seriality vyjadřuje schopnost vnímat časovou posloupnost dějů, schopnost pochopit příčinu a následek. Pokorná (1998) uvádí několik námětů na aktivity, které lze různě obměňovat. Jednou z možností je položit před žáka několik předmětů, nechat ho chvíli zapamatovat si je, poté je schovat a úkolem dítěte je vyjmenovat všechny předměty tak, jak byly za sebou položené. To samé lze provádět se slovy. Dítěti řekneme několik slov a jeho úkolem je slova zopakovat přesně za sebou.

2.7.3 Reedukace čtenářských dovedností

Osvojení čtenářské dovednosti vyžaduje koordinaci různých schopností a dovedností, pokud tato součinnost nefunguje, bude se dítě potýkat se školní neúspěšností. V první řadě musí být dítě odborně diagnostikováno, neboť ne každý problém naučit se číst souvisí se specifickými poruchami učení. Dítě může mít nižší inteligenci, může být z nevhodného sociokulturního prostředí nebo jiným způsobem zanedbané.

Aby bylo dítě schopno učit se číst, je důležitá souhra těchto všech uvedených funkcí, která umožňuje následnou výuku čtení. U žáků s dyslexií je tento vzorec schopností narušen, některé schopnosti jsou nevyzrálé, fungují omezeně nebo úplně chybí. Nedochozí tedy k souhře všech funkcí a z toho důvodu má žák omezenou schopnou (někdy i neschopnou) naučit se číst (Kostlánová, 2012).

Na základě diagnostického vyšetření čtení lze získat informace o úrovni čtenářských dovedností dítěte, technice čtení, jaká slova jsou pro dítě při čtení obtížná, jaké typy chyb a jak často je dítě ve čtení dělá a také jak je dítě schopno porozumět čtenému textu. Tyto získané informace jsou pak podkladem pro stanovení úrovně, na které bude reedukace začínat a jaké metody, techniky, reedukační pomůcky a materiály budou použity (Jucovičová a Žáčková, 2008a).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008a) při vlastní reedukaci, odborně diagnostikované dyslexie, vycházíme z úrovně, na které se problematika konkrétního dítěte pohybuje, a zaměřujeme se na postupy výuky čtení:

Osvojování písmen (fixace a vyvozování)

Z velké části se na obtížích dítěte zapamatovat si tvary jednotlivých písmen podílí nedostatečná úroveň percepčně-kognitivních funkcí, které jsme uváděli výše - zrakové rozlišování, paměť atd. Podstatou reedukace je multisenzoriální přístup, kdy dítě při osvojování písmen zapojuje co nejvíce smyslů. Mezi pomůcky a metody patří obrázkové abecedy, jejichž podstatou je spojení obrázku předmětu s písmenem, na které začíná (a, A – auto), práce s písmenkovým pexesem, kartami, kostkami či domino s písmeny, kreslení tvarů písmen prstem do písku, mouky, na smirkový papír (dítě na drsném povrchu vnímá tvar intenzivněji), vytváření písmen z modelíny či tvarovacího drátku, dokreslování, dolepování či dopisování nedokončených písmen, skládání písmen z dílků, vytváření obrázků z písmen – například z písmene S dítě nakreslí hada, spojení písmene se zvukem (Michalová, 2011).

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Rozlišují se především písmena b-d, p-q, m-n, n-u apod. - vyvození např. písmene „b“, spojování písmene s obrázkem (býk, bouda, batoh, babička), vyškrtávání, kroužkování, obtahování daného písmene, spojování hlásky s obrázkem (b – babička, d – dědeček), model písmene P - otáčením písmene získáváme písmena p-b-d, které můžeme přiřazovat k obrázkům, které těmito písmeny začínají a později k obrázkům, ve jejich názvu se p-b-d vyskytuje uprostřed či na konci, barevné vyznačování písmen v textu.

Spojování hlásek a písmen do slabik

Tvoření slabik je základním postupem při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou, která je označována také jako metoda hlásková, kde je kladen důraz na pochopení hláskové stavby slov. Důležitým předpokladem je dobrá znalost písmen. (Jucovičová a Žáčková, 2008a). Manipulujeme s navlékacími korálky s písmeny, kostky s písmeny, písmenkovými razítky, spojujeme samohlásky *a* se samohláskami (ma, na, sa, la, pa...), dítěti vysvětlíme princip tak, že vyslovujeme jednotlivé hlásky slabiky (m, a, ma), spojení slabik s předmětem nebo obrázkem, pracujeme s dyslektickým okénkem, s jehož pomocí dítě skládá slabiku, spojujeme slabiky s obrázkem (ma – mapa) (Michalová, 2011).

Spojování slabik do slov

V této úrovni reedukace čtení je vhodné využít co nejvíce názorných pomůcek, kterými, jak uvádí Michalová (2011), jsou například domina, pexesa, karty či kostky se slabikami, čtenářské tabulky, hra Scrabble, čtecí okénka a tabulky, speciální záložky, kterými si dítě čtená slova rozdělí na zřetelné a obsahově zvládnutelné části. Žák si ukazuje čtená slova prstem a obloučkuje si slabiky čtených slov.

Při čtení slov postupujeme od jednodušších slov k obtížnějším. Důležité je však začínat na té úrovni, kterou dítě zvládá. Začíná se čtením otevřených slabik (pa, la, na...) a následně slabik uzavřených (kos, pes, rok...). Poté se čtou slova dvojslabičná složená z otevřených slabik (máma, seno...) a slova trojslabičná složená z otevřených slabik (lavice, koleno...). Dále pak následuje čtení slov s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk...), slov se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed (straka, vystrč, poprskal...), slov, která jsou tvořena shluky souhlásek (frkl...) a na závěr slov, která jsou mnohoslabičná, neobvyklá (nejnebezpečnější, lokomotiva...) (Jucovičová a Žáčková, 2008b).

Čtení textu

Vhodné je zpočátku dítěti vybírat ke čtení texty, které obsahují krátké věty a jednoduchá slova. Text by měl být rozdělen do krátkých odstavců a neměl by být přehlcen ilustrací. Volíme větší písmena a výraznější typ písma. V případě, že se v textu objeví slova obtížná nebo slova, o kterých se domníváme, že dítě nezná jejich význam, procvičíme je s dítětem před samotným čtením a vysvětlíme jejich význam. Při výběru textu se vychází ze zálib dítěte, obsah textu by pro něho měl být lákavý (Jucovičová a Žáčková, 2008b).

Po přečtení textu se s dítětem provádí různá cvičení na postřeh a orientaci v textu. Jedná se o cvičení, při nichž žák například vyhledává určitá slova v textu, která jsou napsaná pod článkem, nad článkem, na tabuli či vedle na papíře, přikládá obrázky slov k odpovídajícím slovům v textu nebo dítěti ukážeme slovo, které následně zakryjeme, a dítě si musí vzpomenout, jaké slovo to bylo (Michalová, 2011).

Porozumění čtenému textu

Porozumění čtenému textu a jeho následná reprodukce závisí na tom, nakolik je dítě schopno registrovat při čtení obsah a zda není schopnost reprodukce ovlivněna jinými faktory – sníženými vyjadřovacími schopnostmi, logopedickou vadou, nepochopením

souvislostí, poruchou krátkodobé paměti v souvislosti a ADHD či ADD, ale i trémou, úzkostí, podceňováním sebe sama apod.

„Porozumění čtenému textu je jedním ze základních požadavků při nácviku čtení. Zvláště dětem s obtížemi ve čtení, které se příliš soustředí na technickou stránku výkonu, obsah textu často uniká.“ (Zelinková, 1994, s. 67)

Nácvik porozumění čtenému textu je velmi úzce spojen s technikou čtení. Pokud dítě dobře ovládá techniku, může se více soustředit na obsah textu.

Bartoňová (2012) uvádí několik cvičení pro nácvik porozumění čteného textu, mezi něž patří například převyprávění obsahu přečteného textu, odhadování konce věty, odstavce, doplnění chybějících slov v textu na základě významu, spojení jednoduchých vět s dějovým obrázkem, po přečtení textu žákovi předložíme jednotlivé věty, z nichž se text skládá a úkolem je, aby je seřadil podle smyslu.

Tempo čtení

Příčin pomalého tempa čtení může být mnoho. Dítě může mít špatnou techniku čtení, nedostatečnou úroveň některých percepčně-kognitivních funkcí, nezvládá čtení některých typů slov, může mít trému či strach, náročnost textu může být nepřiměřená jeho věku a schopnostem čtení atd (Jucovičová a Žáčková, 2008b).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008b) existuje mnoho možností, jak tempo čtení zlepšit. Doporučují například využívat čtecí okénko, ukazování si prstem, rozdělení textu na kratší části, zvolit si vhodný text ke čtení či využít různých počítačových programů.

Na základních školách reedukace specifických poruch učení probíhá většinou v rámci nepovinného předmětu Nápravné čtení (Reedukace čtení, Reedukace SPUCH, apod. dle jednotlivých ŠVP daných škol). Cílem předmětu je odstranit v co největší míře obtíže dítěte, naučit jej čtenářské strategie a rozvíjet kompetence k učení všeobecně. Záměrem reedukace dyslexie tak není rychlost či dokonalá technika čtení, ale schopnost porozumění textu, pracovat s ním a čerpat z něho informace, umět pracovat s chybou.

Důležité je odborné personální vedení reedukace, v optimálním případě školním speciálním pedagogem, který vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

2.7.4 Reedukace dysgrafie

Dysgrafie je způsobena především deficitem v oblasti jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace, celkové organizaci organismu, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, a prostorové orientaci. Proto se reedukace dysgrafie zaměřujeme především na rozvoj těchto oblastí. Provádějí se uvolňovací cviky, dbá se na správný úchop psací potřeby, správné sezení během psaní a na správný sklon podložky a sešitu (Zelinková, 2015).

Rozvoj motoriky

Hrubá motorika se rozvíjí pohyby trupu, končetin a hlavy. Před samotným psaním se provádí různá cvičení paží (mávání, kroužení, plavání) a pohyby dlaní (vpřed, vzad, kroužení, tlačení dlaní proti sobě, zavírání v pěst).

Pro rozvoj jemné motoriky se provádí cvičení rukou a prstů – dotýkání prstů obou rukou se zavřenýma očima, dotyk špičkami prstů o sebe, imitace stíhání nůžkami, solení atd. Cvičení pohybové paměti – učitel předvádí sestavu pohyby prstů, dítě je z paměti opakuje. Mezi další cvičení na rozvoj motoriky patří vybarvování omalovánek, modelování, navlékání korálků. Jedná se o cvičení, která jsou náročnější, jelikož musejí být přesná.

Držení psacího náčiní se provádí s tužkou či pastelkou, která má tři plochy pro uchopení. Správné držení psací potřeby nazýváme špetkový a vyvodíme ho například nápodobou sypání (Bartoňová, 2012).

Uvolňovací cviky, které předcházejí nácviku psaní, se provádějí za pomoci psací potřeby, která zanechává snadno stopu a velkého psacího prostoru, který se postupně zmenšuje. Mezi doporučené prvky uvolňovacích cviků patří volné čmárání na ploše, plošné a řadové cviky, oblouky, vlnovky, kličky atd.

Vždy je důležité dodržovat správný postup, tedy začínat uvolňovacími cviky, které vycházejí od ramen a postupují k dlaním. To znamená, že dítě nejprve koncem ukazováčku nacvičuje obtahování větších tvarů, které má předkreslená a leží na stolku, u kterého žák stojí. Dále se postupuje obtahováním opačným koncem psací potřeby, a pokud i toto žák zvládá, obtahuje předlohu hrotem tužky a nakonec samotným perem. V případě, že žák uvolnil paži, pohyb je koordinovaný a plynulý a získal návyk, zmenšuje se psací plocha (Pokorná, 2010).

Psaní písmen a spojů mezi písmeny

Důležité je, aby dítě vědělo, jak tvar písmene vzniká. Reedukátor mu musí na velkou plochu (tabuli či velký papír) předvést tvar písmene. Pro lepší zapamatování si může dítě

tvár písmene kreslit prstem ve vzduchu se zavřenýma očima. Během samotného psaní je vhodné používat sešity s pomocnými linkami, které pomáhají dětem udržet velikost a sklon písma. Mezi pomocné prvky pro psaní patří například vzor písmene na začátku, uprostřed a na konci řádku, vytečkovaný tvar písmene, počáteční bod, z něhož písmeno vychází, šipka ukazující správný směr při psaní atd (Michalová, 2011).

2.7.5 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté percepčně-kognitivní funkce, na odstraňování specifických chyb a na zvládnutí mluvnického učiva. Reedukují se specifické dysortografické jevy (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik di, ti, ni / dy, ty, ny, rozlišování sykavek, vynechávání a přidávání písmen, hranice slov v písmu), poruchy zrakového a sluchového vnímání, reprodukce rytmu a poruchy řeči (Bartoňová, 2007).

Autorky Jucovičová a Žáčková (2012) uvádějí různé metody, které lze při reedukaci využít. K **rozlišování měkkých a tvrdých slabik** se využívá například pomůcka „mačkadlo“, na kterém jsou znázorněny měkké (na měkkém materiálu) a tvrdé (na tvrdém materiálu) slabiky. Říkáme slabiky a slova, dítě je opakuje a podle toho, zda se jedná o „i“ mačkají měkkou část nebo o „y“ mačkají tvrdou část. Při tomto cvičení se uplatňuje multisenzorické učení. Při **reedukaci vynechávání písmen** je důležité zaměřit se na nácvik analýzy a syntézy slov. Mezi metody patří například zraková cesta, kdy dítě procvičuje skládání slov z písmenek (křížovky, tajenky, osmisměrky, Scrable...) či audiodiktát, kdy si dítě diktuje slovo po jednotlivých hláskách těsně před napsáním. Tyto metody využíváme i při reedukaci vynechávání slabik, slov či vět. K **rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek** lze využít pomůcku bzučák (krátká slabika – krátké zabzučení, dlouhá slabika – dlouhé zabzučení). Tuto pomůcku lze nahradit vytleskáváním, vyťukáváním nebo kartami se znázorněnými tečkami a čárkami či krátkými a dlouhými samohláskami. Pokud dítě píše **slova ve větě dohromady** a není schopno rozlišit hranice slov, existuje mnoho metod pro nácvik. Například určování počtu slov nejprve v jednoduchých větách, které neobsahují předložky a zvrtná zájmena. Dítě si slova vytleskává, znázorňuje graficky či za pomoci předmětů. Dalším cvičením je rozstřihávání jednotlivých slov napsaných dohromady na proužku papíru.

2.7.6 Reedukace dyskalkulie

Při reedukaci dyslexie se zprvu začíná rozvíjením percepčně-kognitivních funkcí a pak následuje rozvoj předčíselných představ a utváření a automatizování matematických pojmů. Na tomto základě se pak dají provádět matematické operace. Důležité je, aby dítě chápalo pojmy více než, méně, pětkrát, nejméně atd (Pokorná, 2010).

Předčíselné představy tvoří základ pro utváření matematických představ. Mezi reedukační cvičení předčíselných představ patří klasifikace, třídění, schopnost tvořit skupiny (třídění předmětu dle určitého znaku – barva, tvar, velikost...), párové přiřazování (spojování dvou stejných předmětů), řazení prvků, rozlišení částí a celku (doplňování částí do celku – např. dokreslování očí, nosů atd. do obličeje), používání pojmů více, méně, stejně, nejméně, nejvíce, největší, nejmenší (Kostlánová, 2012).

Číselné představy. Pojem číslo tvoří základ pro provádění číselných operací. Spojuje v sobě operaci počítání a stanovení množství. Při reedukaci vytváření číselných představ, je důležité využívat konkrétní předměty a názorný materiál. Pokud by byl proces reedukace osvojování matematických dovedností příliš rychlý, dítě by se vše učilo nazpaměť bez porozumění. Nejprve by mělo dítě brát předměty do ruky a počítat je. Následně by mělo počítat předměty bez manipulace, pouze se zrakovou oporou a nakonec se dostat k počítání z paměti (Zelinková, 2015).

Mezi reedukační cvičení při utváření pojmu číslo patří doplňování čísel v číselné řadě, vyhledávání čísel k danému množství prvků, porovnávání čísel (větší, menší, rovný), řazení čísel podle velikosti, orientace na číselné ose.

Základní matematické operace. Během reedukačních cvičení zaměřených na pochopení základních matematických operací je opět třeba nejprve využívat názorný materiál a jiné předměty pro lepší pochopení například určování znaku, který je potřeba použít (v jedné ruce mám 3 jablka a ve druhé 1 jablko, kolik jich mám dohromady?), při nácviku matematických operací se už pracuje s konkrétními čísly, nejprve snadnými, aby se dítě více soustředilo na postup, který je procvičován, doplňování chybějícího znaménka ($10 - 2 = 8$), doplňování chybějícího čísla ($12 : \quad = 4$), tvoření čtyř typů příkladů z daných čísel, např. 3, 4, 7 ($3 + 4 = 7$; $4 + 3 = 7$; $7 - 3 = 4$; $7 - 4 = 3$)

Slovní úlohy vycházejí z běžných každodenních situací, aby si dítě s dyskalkulií dokázalo lépe představit situaci. Slovní úlohy lze řešit využitím herních situací k vytvoření příkladů,

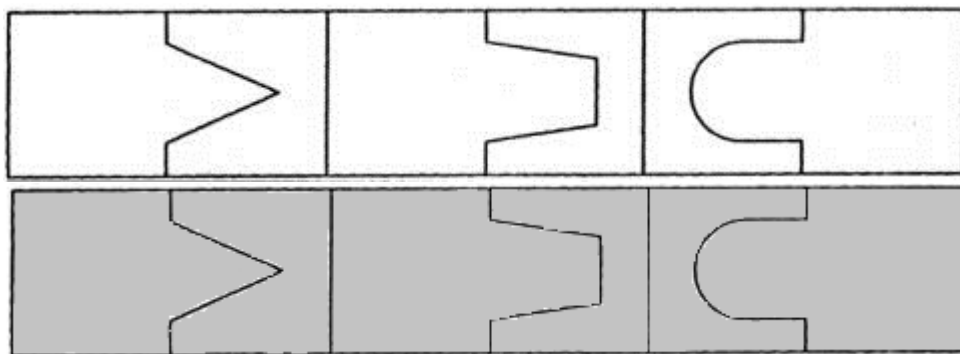
pomocí manipulace s předměty nebo matematizací běžných situací (např. „10 min jedeš autobusem a 5 minut jdeš pěšky, jak dlouho jdeš do školy?“).

Geometrie. Aby bylo dítě schopno zvládnout geometrii, předpokládají se grafomotorické dovednosti, pravolevá orientace a prostorová představivost. Rýsování vyžaduje intenzivní nácvik, stejně jako každá jiná dovednost (Zelinková, 2015).

Reedukace dyskalkulie dle Pokorné (2010)

Pokorná (2010) ve své publikaci zmiňuje alternativní model matematické představivosti u dětí s dyskalkulií. Tato terapie dyskalkulie se zaměřuje na následující tři oblasti:

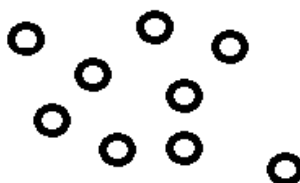
- **Rozvoj prostorové a seriální orientace.** Za pomoci kartiček, které jsou rozstříhané napůl a zapadají do sebe různým tvarem, provádíme cvičení, kdy dítěti předkládáme jednu polovinu kartičky a jeho úkolem je najít druhou polovinu. Stejná tvar řezu kartičky napůl máme v bílém i barevném provedení. Pokud dítě přikládá k bílé polovině barevnou část, lépe si vytváří představu jednotlivého tvaru.



- **Rozvoj představy určitého množství prvků.** Dítě si dokáže utvořit představu určitého množství pouze na strukturovaném vzoru. Podle Pokorné není vhodné u dítěte rozvíjet tuto oblast za pomoci víceč, knoflíků či náhodně nakreslených bodů, jelikož dítě tím vedeme k počítání po jedné. Vhodné je počítání se strukturovanými vzory. Pokud je na kartičce zobrazeno devět bodů ve třech sloupcích po třech bodech (obr. 1), dítěti to napomáhá lépe postřehnout množství kroužků. Tato metoda je efektivnější oproti devíti bodům různě nesystematicky nakreslených na papíře (obr. 2). Vhodné je připravit co nejvíce možných sestav určitého počtu, aby dítě neupívalo pouze na jedné.



Obr 1

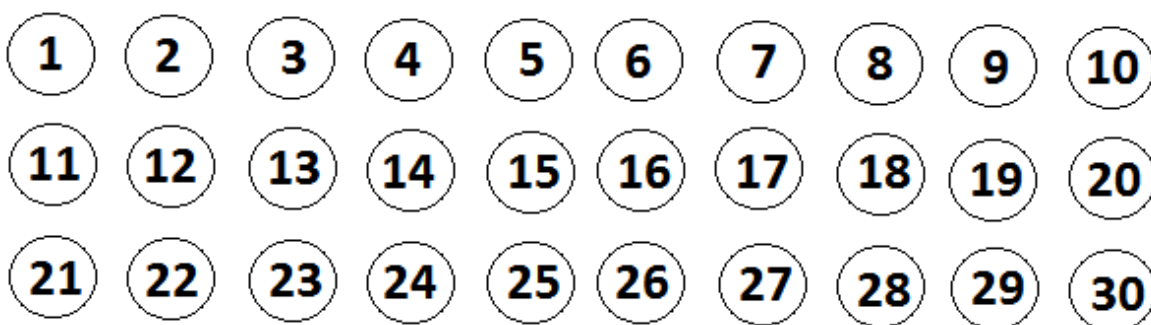


Obr 2

- **Představa početní řady.** Velmi jednoduchou metodou pro nácvik této schopnosti je „tabulku“ s řadami čísel (zpočátku od jedné do deseti), která jsou ohraničena slabým kroužkem, aby dítěti jednotlivá čísla nesplývala.



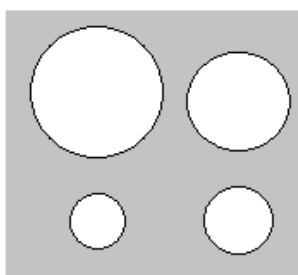
Nacvičujeme příklady na sčítání a odčítání v oboru deseti (např. $4 + 2$) a dítě prstem ukazuje jednotlivá čísla. Dále je možné tabulku využít na čtení sudých a lichých čísel. Důležité je nespěchat a respektovat tempo dítěte. V případě, že dítě zvládá početní operace v oboru do desítky, lze začít s nácvikem příkladů s přechodem přes desítku.



Reedukace dyskalkulie dle Nováka (2004)

Mezi odborníky, kteří se u nás podrobně zabývají reedukací dyskalkulie, patří Josef Novák. Ve své publikaci uvádí jednotlivé kroky při reedukaci dyskalkulie.

Nejprve je podle Nováka důležité uvést žáka za pomoci různých aktivit do předčíselných představ. Jedním ze cvičení, které doporučuje pro rozlišení větší, menší, pro zdokonalování směrové, stranové i prostorové orientace, je za pomoci čtvercové desky z tvrdého materiálu, ve které jsou čtyři kruhové otvory různé velikosti (*obr. 3*). Úkolem dítěte je vsunout prst nejdříve do velké a poté do malé díry a v obou případech kroužit prstem po obvodu. Dítě by se mělo soustředit a vnímat hmatové rozdíly a komentovat je. Po nácviku by mělo být schopné říkat, který kruh je větší než..., který je menší než..., který je největší a který nejmenší.



Obr 3

Následuje základní systém reedukačních metod a cvičení:

Číselná řada, číselná osa – v případě, že žák obtížně vyjmenovává čísla v řadě, doporučuje Novák tzv. startování rakety. Odpočítávání čísel s rytmiizací 5 – 4 – 3 – 2 – 1 - start. Postupně jde řada čísel navyšovat. Pomůckou pro nácvik číselné řady je také číselná osa.

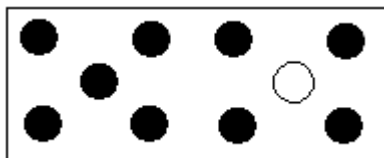
Představy o struktuře čísla – stejně jako Pokorná, tak i Novák doporučuje pro adekvátní a rychlejší představu o struktuře čísla předkládání v určité struktuře a ustálených představách.

Rozklad čísla v první desítce – pro tento účel doporučuje Novák barevné hranoly, deset sad kostek a hranolů délkově odstupňovaných a barevně rozlišených. Hranoly lze využívat k pochopení matematických pojmů, k formulaci základů početních operací, k rozkladu čísel v první desítce, k nácviku početních spojů do deseti, pro sčítání s přechodem desítky, atd.

Sčítání v číselném oboru do deseti – sčítat čísla v oboru do deseti lze až po vytvoření představy o struktuře čísla a zvládnutí rozkladu čísel v první desítce. Jednou z her, kterou Novák uvádí, je rozložení lístečků s napsanými čísly na stůl (nepopsanou stranou nahoru).

Dítě otáčí lístečky a jeho úkolem je vytvořit rozklad daného čísla, které otočilo - např. vytáhne si číslo 5 a řekne, že číslo lze rozložit na $2 + 3$, atd.

Úlohy s přechodem přes desítku – k nácviku doporučuje Novák pomůcku tzv. Obrazy čísel od 0 do 10 se stejným rozmístěním teček jako je na hrací kostce. Nácvik začínáme součty s číslem 9 a k tomu využíváme kartu s obrazem čísla 9 (obr. 4).



Obr 4

Odčítání – pokud dítě zvládá sčítání do 20, nemělo by mu činit problém také i odčítání. Jednou z pomůcek, kterou uvádí Novák je práce s průhlednou tubou, do které vloží 10 kuleček, vedle tuby přiloží další kulečka jiné barvy a dítě s pomocí kuleček a tuby řeší příklady na odčítání.

Násobení – také i při násobení využívá Novák již zmíněné barevné hranoly a číselnou osu, díky kterým si dítě snadněji uvědomí, kolikrát se například číslo 3 vejde do 9.

Dělení – nejdříve je důležité, aby dítě pochopilo smysl dělení. I v tomto případě se pro nácvik dělení používají barevné hranoly a číselné osy.

V posledních třech krocích reedukace dyslexie se provádí nácvik víceciferných čísel, sčítání a odčítání kladných a záporných čísel, desetinná čísla a zlomky.

2.8 Vzdělávání a systém péče o žáky se specifickou poruchou učení v ČR

2.8.1 Legislativní rámec v českém školství

Podmínky a organizaci vzdělávání určuje školská legislativa. Vzdělávací procesy se bez legislativní úpravy, která je pro všechny závazná, neobejdou. Právo na vzdělání je zakotveno v článku 33 zákona č. 2 ze dne 16. prosince 1992 Listina základních práv a svobod, který říká, že:

(1) „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.

(2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“

Mezi další legislativní dokumenty garantující právo všech dětí na vzdělání patří Úmluva o právech dítěte, kterou Česká republika implementovala do svého právního řádu v roce 1991. Dle článku 28 odst. 1 mají všechny děti na základě rovných příležitostí právo na základní vzdělání, které by mělo být zdarma (UNICEF CR, 2008).

Základním právním dokumentem, který upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních je zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (dále jen školský zákon). „*Tento zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.*“

Dalšími dokumenty upravující vzdělávání jsou:

- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

2.8.2 Podpůrná opatření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se specifickou poruchou učení školský zákon řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a je potřeba jim věnovat zvýšenou pozornost.

Dne 1. září 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona, kterou se změnil obsah § 16 tohoto zákona a nyní je podle něho žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) nově definován takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

Podle § 16 školského zákona status žáka se SVP zajišťuje dítěti právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření ze strany školy, mezi které patří:

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- g) využití asistenta pedagoga;
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu žákova pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů;
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Bývalý horizontální model dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění se zavedením podpůrných opatření změnil na vertikální model posuzování míry znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření (Michalík et al., 2015).

„Podpůrná opatření představují popis doporučení ke vzdělávání žáků se SVP na jednotlivých stupních škol. Podpůrná opatření lze aplikovat jak ve školách běžných (v rámci individuální interakce žáků se SVP či v případě skupinové integrace), tak ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.“ (Michalík et al., 2015, s. 32)

Podpůrná opatření se člení celkem do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a lze je různě kombinovat. Žákům se specifickými poruchami učení přináleží 1. až 3. stupně dle míry závažnosti. Podpůrná opatření druhého a třetího stupně neurčuje škola, jak je to v případě prvního stupně, ale školské poradenské zařízení (PPP,

SPC), která žákovi stanoví konkrétní podpůrná opatření v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík et al., 2015, vyhláška č. 27/2016 Sb.).

2.8.3 Individuální vzdělávací plán

Mezi nejčastěji vzdělávanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách patří žáci se specifickou poruchou učení nebo chování. Tito žáci, kteří jsou oproti svým spolužákům znevýhodněni, potřebují větší podporu. Vzdělávání jim může ulehčit individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který je jedním z důležitých podpůrných opatření stanovujícím podmínky, za kterých bude dítěti vzdělávání poskytováno.

Na vypracování IVP se podílí třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka. Při tom spolupracují i s poradenským zařízením, zejména pedagogicko-psychologickou poradnou, případně s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti (MŠMT, 2004).

Nezbytným podkladem pro tvorbu individuálně vzdělávacího plánu (IVP) je zpráva z odborného vyšetření dítěte (speciálně pedagogického, psychologického), která musí kromě stanovené diagnózy také obsahovat konkrétní doporučení, stanovení metod práce a vhodné způsoby hodnocení žáka. Zpráva by také měla obsahovat informace o osobnosti dítěte, aby škola věděla, jak k dítěti přistupovat, aby jeho sociální integrace byla úspěšná (Jucovičová, 2009).

3 Kvalitativní výzkum

3.1 Popis metodologie výzkumu

Praktická část diplomové práce bude zkoumat jaká je současná praxe v reedukaci poruch učení u žáků na základních školách v okrese Kutná Hora. Pro získávání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky bude použit kvalitativní výzkum, design případová studie a jako metodu sběru dat použiji rozhovor.

Kvalitativní výzkum umožňuje blíže se seznámit s respondenty, a jeho podstatou je sběr dat, bez toho aniž by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Jde o to do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Teprve po nasbírání dat se začíná pátrat po pravidelnostech a souvislostech, které se v datech vyskytují, a formulují se předběžné závěry. Výstupem je pak formulace nových hypotéz či teorií, získání nových názorů na jevy, o nichž už něco víme a odhalení a porozumění tomu, co je podstatou těchto jevů (Švaříček, 2007). Během kvalitativního výzkumu se výzkumník snaží získat informace, které mu pomohou zodpovědět výzkumné otázky. Tento výzkum probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách a trvá delší dobu. „*Analýza dat a jejich sběr probíhají současně – výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou.*“ (Hendl, 2005, s. 50)

K hlavním výhodám kvalitativního výzkumu patří především podrobný popis, možnost navrhnout teorie, odehrává se v přirozeném prostředí a dobře reaguje na místní situace a podmínky. Naopak jako hlavní nevýhody lze označit časovou náročnost, špatnou zobecnitelnost a snadnou ovlivnitelnost výzkumníkem (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum se používá především tehdy, kdy je potřebné o respondentech zjistit informace, které nelze vyjádřit v číslech. Kvalitativní přístup lze definovat jako do široka rozprostřený sběr dat bez předem stanovených proměnných a hypotéz. Výzkumný projekt není závislý na teorii, tedy na něčem, co už někdo vypožoroval, ale naopak zkoumá do hloubky definovaný jev a snaží se o něm získat co nejvíce informací. Teorie, které pomocí kvalitativního šetření zjistíme, nejsou obecně platné, platí pouze pro předem určený vzorek (Švaříček, 2007).

Případová studie patří v pedagogických vědách k základním výzkumným designům kvalitativního výzkumu, který se snaží o porozumění nějakému složitému sociálnímu jevu

v přirozeném prostředí a detailně zachycuje jeden nebo více případů. Důležité je poznat jednotlivé případy do hloubky, což následně umožní výzkumníkovi získat pravdivý pohled na účastníka výzkumu a odkrýt význam (Švaříček, 2007).

Cílem případové studie je zjišťování vztahů a souvislostí mezi získanými daty. Předpokládá se, že podrobným prozkoumáním jednoho případu, dokážeme lépe porozumět i jiným podobným případům. „*Případová studie v sociálněvědním výzkumu je podobná mikroskopu; její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená.*“ (Hendl, 2005, s. 104)

3.2 Cíl výzkumu

Výzkumná část diplomové práce má za cíl zjistit, jak se na zkoumaných základních školách v okrese Kutná Hora uskutečňuje reedukace SPU. Budu zjišťovat, kdo na škole reedukaci poruch učení provádí, jakou k tomu má kvalifikaci a jak se v této problematice dále vzdělává, jakým způsobem je reedukace na školách realizována a jaké metody a pomůcky při reedukaci pedagogové využívají. Také se pokusím zjistit, zda jsou rozdíly v reedukačních hodinách na školách městských a obecních.

Zvolené cíle výzkumu jsou důležité zejména proto, že bych tímto chtěla popsat, jakým způsobem základní školy na Kutnohorsku pečují o žáky s poruchou učení a jakou možnost reedukace a na jaké úrovni žákům nabízejí.

3.3 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumného šetření jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku a dále pak 4 výzkumné podotázky. Jak bylo již zmíněno, práce se zabývá problematikou současné praxe v reedukaci specifických poruch učení na základních školách v okrese Kutná Hora a v závěru této diplomové práce by měly být zodpovězeny níže uvedené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak se uskutečňuje reedukace SPU u žáků ve vybraných základních školách v okrese Kutná Hora?

Výzkumné podotázky:

- 1) Kdo z pedagogických pracovníků základní školy zajišťuje reedukaci SPU a jakou má k vedení této činnosti kvalifikaci?
- 2) Jakým způsobem se pedagogičtí pracovníci provádějící reedukaci SPU vzdělávají v problematice SPU?

- 3) Jaké metodické, učební materiály a reedukační pomůcky jsou během reedukačních hodin využívány?
- 4) Jaké jsou rozdíly v reedukaci SPU ve zkoumaných městských základních školách oproti základním školám z menších obcí?

3.4 Výzkumný vzorek

Pro případovou studii je nutné vybrat respondenty tak, aby splňovali určité charakteristiky pro zvolené zkoumání. Respondenty do svého výzkumu jsem tedy nevybírala náhodně, ale účelově. *„Účelový výběr je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat. Jeho závěry takřka nikdy nelze příliš zobecnit. Výzkumník musí jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje“.* (Disman, 2000, s. 112-113) Hlavní charakteristika mého výzkumného vzorku je, že škola se musí nacházet v okrese Kutná Hora, musí se jednat o školu, která má 1. i 2. stupeň a musejí na školách provádět reedukaci SPU. Podstatnou roli však při výběru hrála ochota respondentů spolupracovat na výzkumu.

Výběr respondentů jsem započala v prosinci 2016 tím, že jsem si vždy na internetu vyhledala potřebné informace o základní škole a následně jsem oslovila ředitele školy emailem. Z celkového počtu 15 oslovených škol jsem však obdržela pouze 5 odpovědí. Školy, od kterých jsem nedostala odpověď, jsem následně kontaktovala po telefonu. Některé školy okamžitě odmítly spolupracovat na výzkumu, konkrétně 4 školy, a od vedení 2 škol jsem se dozvěděla, že v současné době nemají žádného žáka s diagnostikovanou poruchou učení, tudíž reedukaci SPU na škole neprovádějí, konkrétně se jednalo o školy z obcí. 9 základních škol souhlasilo, abych výzkum na škole provedla. Jednalo se o 4 školy městské a 5 škol obecních. Od vedení školy jsem obdržela kontakt na příslušné pedagogy, kteří na školách reedukační lekce vedou a s nimi jsem se pak domluvila buď po e-mailu, nebo telefonicky na termínu a čase kdy rozhovor uskutečnime.

3.5 Metoda sběru dat

Pro tuto práci jsem zvolila nejčastější metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, a tou je rozhovor, pro který se používá označení hloubkový rozhovor (in-depth interview). Švaříček definuje hloubkový rozhovor jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“* (Švaříček, 2007, s. 159). Podle mého názoru je tato metoda nejefektivnější pro získání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky.

„Hloubkový rozhovor se neskládá pouze ze dvou částí, z rozhovoru a přepisu. Celý proces získávání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.“ (Švaříček, 2007, s. 160)

Hloubkové rozhovory, které jsem s respondenty prováděla, měly polostrukturovanou formu. Rozhovor tedy vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek. Předem jsem si stanovila 34 otázek a ty pak byly během rozhovoru dále konkretizovány a rozváděny. Díky předem připravenému seznamu otázek se rozhovor neodchýlil od daného tématu a zároveň mi umožnil pružně reagovat na získané odpovědi a doptávat se na další podrobné informace. Délka rozhovoru trvala přibližně v rozmezí 40 – 60 minut.

Místem rozhovorů, kromě jednoho, byla vždy budova školy, konkrétně sborovna, kabinet či prázdná učebna. Jeden rozhovor se uskutečnil přímo v domě pedagoga a to z důvodu, že v době, kdy jsme si domluvili termín schůzky, byly jarní prázdniny. Všechny domluvené rozhovory proběhly ve smluvený čas a žádný z respondentů si účast nerozmyslel.

3.6 Realizace výzkumného šetření

Z plánovaných devíti rozhovorů se všechny uskutečnily dle předešlé domluvy. Rozhovory probíhaly v první polovině února roku 2017. Před zahájením každého rozhovoru jsem se respondenta zeptala, zda si mohu rozhovor nahrávat na diktafon, případně si zapisovat poznámky a ve všech případech jsem se setkala s kladnou odpovědí.

Před samotným začátkem rozhovoru jsme většinou hovořili o běžných věcech týkajících se školy, o novinkách a práci ve školství všeobecně a většinou také i o mém studiu a diplomové práci, což pomohlo prolomit počáteční nervozitu a přirozeně jsme se dostali k připraveným otázkám rozhovoru.

3.7 Případové studie

V této části diplomové práce postupně představím všechny účastníky výzkumného šetření z devíti základních škol na Kutnohorsku, kteří v dané škole vedou reedukační hodiny SPU nebo jsou jedním z pedagogů, kteří ve škole reedukaci SPU se žáky provádějí. Ve všech případech není uveden název základní školy a jméno respondenta, a to z důvodu anonymity osob a škol. Tato změna však nemá žádný vliv na věrohodnost výzkumu, a nijak neovlivňuje jeho obsah. Pro podpoření vlastnosti či dimenze obsahuje interpretace

dat doslovné citace, které pro zachování autentičnosti nejsou upravovány a obsahují nespisovné výrazy.

Základní škola č. 1, respondent 1A (muž)

Na škole číslo 1, která je přímo ve městě Kutná Hora a kterou navštěvuje v současné době 195 žáků, jsem provedla rozhovor s respondentem 1A, který zde teprve čtvrtým měsícem působí jako speciální pedagog a který jako jediný provádí se žáky reedukaci poruch učení. *„V současné době dělám reedukaci na škole jenom já. Mimo vyučování s žáky nepracuji ani jejich vyučující.“* Respondent 1A vystudoval obor Speciální pedagogika na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Nejvíce zkušeností získal v pedagogicko-psychologické poradně, kde pracoval jako speciální pedagog. *„Největší zkušenosti, které mám, tak jsou z pedagogicko - psychologické poradny mé sestry, kam jsem nastoupil hned po škole a pracoval jsem tam přibližně 5 let.“*

V problematice poruch učení se nadále rád a velmi intenzivně vzdělává, buď samostudiem nebo účastí na různých seminářích či kurzech. *„Určitě čerpám spoustu informací od kolegů, nebo dostávám emaily od sestry z poradny, kde jsou nové informace. Hodně sháním nebo i dostávám knížky, které se zabývají touto problematikou. A samozřejmě na internetu si hledám. Ze všech směrů čerpám.“* Během posledních dvou let se respondent 1A zúčastnil několika kurzů, zabývajících se problematikou SPU. *„... v roce 2015 to byl kurz KUPOZ a v roce 2016 kurz Jak poznat co potřebuje žák se SPU: metody, postupy a nástroje pedagogické diagnostiky v Dyscentru Praha, Signály SPU na počátku školní docházky, byl to tzv. Test rizika poruchy čtení a psaní pro rané školáky, KUPOZ a Jak sestavit plán pedagogické podpory. Všechny kurzy byly akreditované vzdělávací programy ministerstva školství.“*

V současné době je na škole 24 žáků, kteří mají z poradny diagnostikovanou poruchu učení. Nejčastější poruchou učení je jednoznačně dyslexie. *„Dysgrafii a dysortografii nemám zatím diagnostikovanou ani jednu.“* Pouze však 6 žáků dochází na reedukační lekce. *„Podle mě je nezájem rodičů o reedukaci z časových důvodů.“*

Škola poskytuje reedukaci pouze žákům z prvního stupně. Péče o žáky z druhého stupně je poskytována formou doučování. *„Reedukaci poskytujeme pouze prvnímu stupni. Co se týče žáků z druhého stupně, tak mají akorát doučování, reedukace určitě ne.“* Žáci se mohou účastnit reedukace především na základě doporučení z poradny. *„Samozřejmě základem je doporučení z poradny. S nimi diskutujeme o tom, s kterými žáky by bylo vhodné pracovat“*

a jak. “ Dalším krokem je písemný souhlas rodičů. „Určitě taky ještě na základě souhlasu rodičů. Je nutné, abychom měli souhlas, vyrozumění, že s nimi můžeme pracovat dál, mimo výuku. “

Reedukace žáka probíhá individuální formou. *„Každá reedukace začíná různými cvičeními na rozvoj kognitivních funkcí, provádíme sluchovou syntézu a analýzu, trénujeme pravolevou orientaci, orientaci v prostoru a to formou zábavných her a žák musí vědět, že to není na známky. “* U každého žáka probíhá reedukace jednou týdně a trvá maximálně 20 minut. *„Nemáme s dítětem stanovenou dobu. Je to buď pondělí, nebo úterý, ale který přesně den a v kolik hodin, to už záleží na domluvě. A snažím se je brát z vyučování dopoledne, aby byli schopni ještě vnímat. Samozřejmě, ale pokud nemají matiku nebo češtinu. “* Reedukace se uskutečňuje pravidelně v kabinetě respondenta 1A.

Při počátečním plánování reedukace vychází respondent 1A především z diagnostiky žáka. *„Samozřejmě v té zprávě z poradny mám v podstatě doporučení a kroky jak by se s nimi dalo pracovat, tak tím se také řídím. “* Také z depistáže, kterou provede a pak se snaží získat informace od třídní učitelky. To co se však bude probírat danou lekci, je plánováno z hodiny na hodinu. *„Vždycky si naplánuju lekci, ale záleží, jak to dítě vnímá. Takže se to může podle toho měnit. “* Respondent si u každého žáka vede složku, kde má například rodinnou anamnézu a veškeré zprávy z poradny. *„A pak si tam taky přiřazuju ty významnější práce. “* Zaznamenává si tam docházku žáka, měsíční cíle, na čem danou hodinu s žákem pracoval a také krátké hodnocení.

K reedukační práci má respondent 1A spoustu materiálu z poradny, z absolvovaných kurzů a také využívá školní materiály. *„Mezi osvědčené materiály patří například Cvičení pro děti se SPU od Věry Pokorné, materiály od Olgy Zelinkové nebo Zdeny Michalové, Křížovky, osmisměrky a doplňovačky od Sklenářové a pak mám ještě spousty učebních materiálů od Logico Piccolo. Tyhle všechny se mi osvědčily a ty používám nejvíc. “* Reedukačních pomůcek využívá během reedukačních hodin také mnoho. Důvodem je, aby to žáka bavilo a upoutalo to jeho pozornost. *„Používám bzučák, barevná víčka od PETek, kostky, písmenka, pexesa, tabulky, karty, taky osmisměrky se využívají hodně a samozřejmě i prostor a přírodu. Jo a ještě pomůcky od LogicoPiccolo. “* *„Důležitý je, aby to děti bavilo, to se osvědčilo nejvíc. Takže využíváme občas i počítač nebo interaktivní tabuli. “* Během své krátké praxe na škole zatím neměl potřebu si vytvářet jiné reedukační pomůcky.

Základní škola č. 2: respondent 2A (žena)

Základní škola se nachází v malém městě, které je vzdálené přibližně 12 kilometrů od Kutné Hory. Aktuální počet žáků docházejících na školu je 432.

Rozhovor jsem uskutečnila se respondentem 2A, který má ve škole již třetím rokem funkci třídního učitele, v současné době první třídy a také již druhým rokem vede reedukační hodiny. „*Na škole vedu reedukace se žáky jenom já.*“ Absolvovala obor učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogiku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Mezi její zkušenosti patří dvouletá reedukace třech žáků na předešlé základní škole. „*Hned po škole jsem vedla reedukaci na základní škole Masarykově tady ve městě, kde jsem reedukovala 3 žáky s dyslexií.*“

Respondent 2A se vzdělává v této problematice formou samostudia. „*Hodně čerpám ze studia speciální pedagogiky, odborné literatury jako je Jucovičová, Zelinková nebo Pokorná, a z webových stránek DYS-centra.*“ Za posledních několik let se žádného semináře či kurzu, týkající se této problematiky nezúčastnila. „*Vloni jsem chtěla navštívit kurz o problematice dyslexie, ale kurz se neuskutečnil z důvodu nízkého počtu zájemců.*“

Škola poskytuje reedukaci pouze žákům na prvním stupni. „*Reedukaci máme pouze pro žáky z prvního stupně.*“ Žáci z druhého stupně mohou chodit na nepovinné doučování. Na škole má celkem 22 žáků diagnostikovanou poruchu učení. „*Nejčastější poruchou učení je dyslexie a pak tu máme jednoho žáka s dysgrafií.*“ Z tohoto počtu se reedukace účastní pouze 4 žáci. „*Dva žáci jsou z druhého ročníku a dva ze čtvrtého ročníku.*“

Ve škole probíhá reedukace jak individuální, tak skupinovou formou, kterých se může žák účastnit pouze na základě doporučení z poradny a s písemným souhlasem rodičů. „*Týdně vedu 2 hodiny reedukace. Jednu hodinu individuálně a jednu hodinu skupinově.*“ Skupinové reedukace se účastní 3 žáci a jeden žák je reedukován individuálně. „*...jednoho žáka jsem musela ze skupinové reedukace vyčlenit s ohledem na zprávu z poradny.*“ Reedukace se koná až v odpoledních hodinách, šestou vyučovací hodinu a trvá 60 minut. „*Jelikož tři žáci dojíždějí, vedu reedukaci až odpoledne.*“ Stálým místem, kde se reedukace uskutečňuje je kmenová třída paní učitelky. „*Důvodem je to, že tam mám umístěny všechny reedukační pomůcky.*“

Plánování reedukačních hodin vychází především z potřeb žáků. „*Všichni žáci bojují s grafomotorikou, takže se jí věnujeme na začátku hodiny každý týden. Následně se jednotlivé činnosti liší podle potřeb žáků.*“ Veškeré záznamy o žácích má respondent 2A

založené v deskách pro každého žáka zvlášť, kam si také zakládá výsledky práce. *„Jejich práce si schovávám. Primárně pro mé hodnocení, zda nastává posun a zlepšujeme se, sekundárně pro nějakou kontrolu.“* Také si vede docházku. *„Do archu si zaznamenávám datum, činnosti a můj podpis.“*

Všichni žáci, kteří se reedukace účastní, mají problémy s grafomotorikou a od toho se také částečně odvíjejí materiály, které respondent 2A používá. *„...často využívám literaturu určenou pro rozvoj grafomotoriky a pak spoustu různých pracovních listů zaměřených na tohle právě.“* Mezi osvědčené učební materiály patří hlavně od Olgy Zelinkové, které jsou určené k dyslektickým obtížím, na rozvoj sluchového a zrakového vnímání. Pomůcek, které respondent 2A k reedukaci využívá, je opravdu mnoho. *„Hodně využívám bzučák, měkké a tvrdé kostky, čtecí tabulky, čtecí okénko, CD k pracovnímu sešitu Pavučinka, ilustrace a nebo encyklopedie. pak jsem si vyrobila různé kostky a kartičky.“* Další pracovní pomůckou je také interaktivní tabule a počítač. *„Na interaktivce občas taky pracujeme, nebo jdeme na počítač, ale to opravdu jen málokdy.“*

Základní škola č. 3: respondent 3A (žena)

Základní škola číslo 3, se nachází v centru města Kutná Hora. Aktuální počet žáků vzdělávaných na této škole je 728.

Rozhovor jsem uskutečnila s respondentem 3A, který na škole působí jako speciální pedagog a jako jediný zajišťuje speciálně-pedagogickou péči žákům s diagnostikovanou poruchou učení. *„Speciálně pedagogickou péči, tedy reedukaci nemůže dělat jen tak někdo, reedukaci dělá jen speciální pedagog a tím jsem na škole jen já.“* Reedukací poruch učení na škole se zabývá teprve pátým měsícem. Kvalifikací pro tuto činnost je absolvované vysokoškolské studium. *„Mám diplom ze speciální pedagogiky. Bakaláře i magistra jsem vystudovala dálkově, na Pedagogické fakultě na Univerzitě Palackého v Olomouci. Mám státní zkoušku z poradenství.“* Mezi zkušenosti řadí respondent práci ze základní školy v Kutné Hoře, kde dříve pracovala 11 let jako asistent pedagoga. *„Reedukaci jsem tam dělala neoficiálně. Bylo to ale ještě před tím, než jsem vystudovala specku. Prostě přišel učitel, řekl, že má žáka s dysortografií a ať s ním pracuji a já jsem řekla ano, ale budeme to dělat jinak. Nebudou to ty doplňovačky vyložené, ale soustředila jsem se na ten zrak, na vnímání, měla jsem speciální pracovní listy. Oficiální to nebylo, ale zkušenosti jsem tím získala.“* Jelikož se respondent pohybuje ve funkci speciálního pedagoga krátkou dobu, neustále se vzdělává. *„Vzdělávám se stále. Protože miluju knihy, tak čerpám z literatury a pořád se hrabu na internetu. Ted' pojedu do Prahy na seminář, který se týká nápravného*

čtení a psaní, reedukace dětí se SPU. Také se účastním všeho, co pořádá PPP v Kutné Hoře. Pokud nějaká nabídka přijde do školy a vedení mi dá vědět, tak já neodmítám.“

Škola zajišťuje reedukaci pouze žákům na prvním stupni. „Celkem má diagnostikovanou poruchu učení 40 žáků pouze z prvního stupně a nejčastěji se jedná o dyslektické a dysorografické obtíže.“ Celkem se účastní reedukace 38 žáků. „Mám výběr z druháků, těch chodí 11, třetáků je aktuálně 10 a čtvrtáků dochází 12 a ještě pár pátáků.“ Základem k zahájení reedukace je především doporučení z PPP. Reedukace se mohou účastnit i žáci, kteří nemají doporučení z poradny, ale učitel uzná reedukaci za vhodnou. V obou případech je potřebný písemný souhlas rodičů. Reedukace probíhá jak formou individuální, tak skupinovou. „Skupinovou reedukaci si vytvořila škola, to je nepovinný předmět Nápravné čtení a individuální reedukace je na doporučení z poradny.“ Obě formy reedukace trvají jednu vyučovací hodinu, 45 minut, probíhají jednou týdně a konají se po domluvě s pedagogem v rámci žákova rozvrhu. „Když mají ostatní žáci čtení, tak já mám se žáky s poruchou učení čtení extra v jiné třídě. S jedním žákem pracuji například v době, kdy ostatní žáci mají tělocvik. Je to prvňák a je nesmysl, abychom dělali reedukaci až odpoledne.“ Individuální reedukace probíhá v kabinetu speciálního pedagoga a skupinové nápravné čtení probíhá ve třídě na druhém stupni nebo v učebně školní družiny. „Máme hodně dětí, ale málo místa, tak se musíme střídat.“

Při plánování vychází respondent z toho, co daná skupina momentálně potřebuje a připravuje se vždy z hodiny na hodinu bez dlouhodobějšího plánu. „Zjistím si, co ty děti potřebují, v čem mají deficit a co potřebují posílit. Ať už je to o pozornosti, zrakové či sluchové diferenciaci, vnímání, čtení s porozuměním.“ Důraz je také kladen na to, aby cvičení byla zábavná a aby žáka nenudila. Docházku si vede téměř stejně jako třídnici. „Zapisuju si datum, kdo na hodině je a jaké materiály konkrétně používám a píšu si krátké hodnocení.“ Každý žák má vlastní složku, portfolio, kam jsou vkládány jeho zprávy z poradny a jeho výsledky práce z reedukačních lekcí.

Respondent 3A disponuje opravdu velkým množstvím metodických a pracovních materiálů. „Mezi mé oblíbené materiály patří Když dětem nejde čtení a Víš, co čteš s nácvikem od Emerlingové, Cvičení sluchové analýzy a syntézy od Zelinkové, Pracovní sešity pro nápravu poruch učení Tobiáš, Cvičné texty a Krátké texty od Martínka, ty mám úplně nejraději. Zrakové vnímání od Bednářové, Čtu a vím o čem a Zábavný pravopis od Nováka. A spoustu jiných. Z těchto materiálů vytvářím hodiny.“

Stejně jako učebních materiálů, tak i pomůcek využívá k reedukaci mnoho. Častou pomůckou je bzučák, u malých dětí především obrázky a také velmi oblíbené pomůcky Logico Piccolo. *„Mám spoustu pomůcek, které jsem si vytvořila sama. Vytvářím si různá pexesa nebo domina, pomůcku na zrakový posilování, kartičky na skládání slov s spoustu jiných.“* Počítač nebo interaktivní tabule nepatří k pomůckám, které by byly během reedukačních lekcí využívány. *„Já mám tolik materiálu a pomůcek, že využívám spíš ty. Počítač si užijou doma.“*

Základní škola č. 4: respondent 4A (žena)

Základní škola číslo 4, se nachází přímo ve městě Kutná Hora. Z celkové kapacity 810 žáků jich školu navštěvuje pouze 394.

Rozhovor jsem provedla s respondentem 4A, který na škole funguje externě jako speciální pedagog již více jak 10 let. *„Nejsem zaměstnanec školy, dělám to dobrovolně.“* Na škole vede pouze ona reedukaci poruch učení a to už více jak 4 roky. Reedukaci poruch učení provádí na základě absolvovaného vysokoškolského studia. *„Vystudovala jsem obor Speciální pedagogika na Karlově Univerzitě.“* Díky dlouholeté praxi na různých pracovištích získala mnoho zkušeností. *„Několik let jsem pracovala v poradně, kde jsem dělala speciálně-pedagogickou diagnostiku a potom jsem pracovala 12 let v bejvalý zvláštní škole.“* V posledních letech už se nevzdělává tolik jako dříve. *„Jsem v důchodu a pracuji s tím, co jsem se během let naučila, a že toho bylo. Spíš jsem samouk a přečtu si nějaký odborný text. Žádných školení a kurzů se neúčastním.“*

Na škole se pracuje pouze se žáky na prvním stupni. *„Reedukaci vedu jenom ve třídách jedna až pět, u těch je to nejdůležitější.“* Na základě vyšetření v poradně je u 19 žáků diagnostikovaná porucha učení. *„Nejčastěji se jedná o poruchu čtení a hned potom poruchy psaní.“* Právě na základě vyšetření se žák účastní reedukace, pokud však souhlasí rodiče. *„Všichni se neúčastní. Pracuji se sedmi žáky. Ostatní nemají zájem.“* Reedukace probíhá individuální formou v době výuky. *„Po domluvě s učitelem si vytahuju žáky z různých předmětů. Nemáme přesně daný, kterej den a v kolik hodin to bude, ale je to v době vyučování.“* Jedna reedukační lekce trvá celou vyučovací hodinu a probíhá pokaždé v kabinetu.

Plánování reedukačních lekcí vychází především z doporučení pedagogicko-psychologické poradny. *„Nejdřív si nastuduju zprávu z poradny, někdy teda ale nestojí za nic. Taky se jdu podívat na žáka do hodiny, abych viděla, jak pracuje a pak na základě toho sestavuju*

obsah reedukačních hodin.“ Základem každé lekce jsou cvičení na prostorovou a pravolevou orientaci, sluchová diferenciaci, analýza a syntéza slov, grafomotorická cvičení a cvičení na zrakové vnímání. *„To dělám pokaždé v rámci reedukační lekce.“*

Nejčastěji využívanými učebními materiály jsou pracovní listy. *„Často používám materiály od Nováka, Zelinkové a osvědčily se mi hodně materiály z nakladatelství Tobiáš.“*

Podle slov respondenta k reedukaci mnoho pomůcek nevyužívá a ani si žádné nevytváří. *„Při nácviku čtení používám bzučák, pak nějaký karty na skládání slov a vět a obrázky na přiřazování a seřazování.“* S počítačem ani s interaktivní tabulí se během reedukačních hodin nepracuje. *„Pracovat na počítači si mohou doma, já preferuju práci na papíře.“*

Základní škola č. 5: respondent 5A (žena)

Škola se nachází v obci, která je vzdálená přibližně 8 km od Kutné Hory. Jedná se o úplnou základní školu, kterou v současné době navštěvuje 124 žáků. Rozhovor jsem provedla s paní učitelkou (respondent 5A), která na škole působí jako třídní učitelka 4. třídy, také jako výchovná poradkyně a je jednou z pedagogů, kteří na škole provádí reedukaci SPU.

Od začátku letošního školního roku si vede reedukaci každá třídní učitelka se žáky ze své třídy sama. Pokud se jedná o lehčí stupeň SPU a se žáky pracuje učitel ČJ pouze v hodině. Škola nemá speciálního pedagoga, který by reedukace SPU prováděl. *„V srpnu na pedagogické poradně jsme se domluvili, že si to letos bude dělat každá třídní učitelka sama. Na škole nemáme ani žádného speciálního pedagoga a je fakt, že nikdo z nás na to nemáme ani vzdělání, že bychom byli vystudovaní speciální pedagogové.“*

Z celkového počtu 124 žáků má na škole celkem 18 žáků diagnostikovanou poruchu učení. Konkrétně pak 12 chlapců a 6 dívek. O reedukaci má však zájem pouze 9 žáků. *„Z toho je 8 žáků dyslektických, jeden má dysgrafii, 9 žáků dysortografii a pak jsou tam problémy se soustředěním. Někde je to kombinované.“* Žáci se účastní reedukace buď na základě vyšetření z PPP, nebo pokud má učitel podezření a uzná reedukaci za vhodnou. *„...důležitý je taky písemný souhlas rodičů.“* Škola poskytuje reedukaci žákům prvního stupně formou individuální péče s třídním učitelem. Délka reedukační lekce je 20 minut, probíhá po vyučování a kolikrát v týdnu reedukace probíhá, záleží na celkové doporučené délce z PPP. Žákům z druhého stupně poskytuje škola péči formou skupinového doučování. *„Kolegyně si bere skupinově žáky jednou týdně ráno před vyučováním po dobu 20 minut*

a probíhá to formou doučování.“ Reedukačních lekcí se žáci účastní na základě doporučení z PPP, ne však všichni žáci na reedukaci docházejí. „Na reedukace všech 18 žáků určitě nechodí. Pokud se jedná o dítě s mírnými obtížemi, učitel si vytvoří plán pedagogické podpory a s žákem pak pracuje během vyučování a na reedukaci už nedochází.“

Paní učitelka vystudovala obor učitelství 1. stupně se specializací TV na Pedagogické fakultě UK a absolvovala Specializační studium na výchovné poradenství také na Pedagogické fakultě UK, v současné době vede reedukaci SPU u chlapce ze své třídy, který má diagnostikovanou dyslexii. *„Začala jsem od září tohoto roku. Takže reedukaci dělám čerstvě. Začala jsem reedukací žáka, který má podpůrná opatření stupně číslo 2, má nárok na 60 minut reedukace týdně.“* Co se týče kvalifikace pro činnost vést reedukaci SPU, absolvovala před třemi lety seminář o poruchách učení a chování. Tento seminář týkající se problematiky poruch učení byl první a zároveň i poslední, který absolvovala. Podle ní je nejlepší kvalifikací to, že je třídní učitelkou. *„S tím dítětem pracuji a vidím, jaké má konkrétní problémy, to je úplně to nejlepší.“* Předešlé zkušenosti s reedukací SPU nemá žádné. *„...k práci mi ale zatím stačí to, co jsem doposud absolvovala.“* V problematice reedukace SPU se však alespoň nějak vzdělává. *„V problematice reedukace poruch učení se vzdělávám na internetu a čerpám z literatury.“*

S žákem, který má z poradny doporučenou reedukaci v délce 60 minut se paní učitelka schází třikrát týdně, v pondělí, úterý a ve čtvrtek. Délka jedné reedukační lekce je 20 minut. S žákem pravidelně pracuje po vyučování ve své kmenové třídě. *„Žáka si vyzvedávám šestou vyučovací hodinu ve družině. Nám začíná vyučování v půl 8 a ke všemu je to chlapec, co dojíždí, takže aby docházel ráno před vyučováním, tak to mi přijde jako brutál.“*

Na reedukaci se paní učitelka chystá vždy o víkendu, kdy si připraví plán na 3 setkání, ale jak tvrdí, ne vždy ho splní. Snaží se, aby každá lekce byla jiná a pro žáka zajímavá. *„Někdy pracujeme jen s textem, někdy si vezmeme bzučák, někdy jedeme doplňovačky, pokaždé ale chci, aby ta dvacetiminutovka byla inenzivní“.* Paní učitelka má vytvořenou tabulku, do které si zaznamenává každou hodinu. *„Píšu si datum reedukace, jaké pomůcky a jiné materiály jsem využila a sepíšu si krátké hodnocení.“* Tato docházka je součástí žákova portfolio, které si paní učitelka také vede. Portfolio má udělané formou desek, do kterých si mimo docházky žáka ještě zakládá žákovy výsledky práce, různé pracovní listy a jiné materiály z reedukačních hodin.

Mezi metodické materiály, ze kterých paní učitelka při reedukaci vychází a které se jí osvědčily nejvíce, patří jednoznačně ty od paní Zelinkové. „...ty využívám nejvíc.“ Pomůcek k reedukaci nevyužívá mnoho. „*Tím, že je ve 4. třídě tak na nějaké hmatové věci už je docela velkej, takže opravdu jen bzučák, pak nějaký vytleskávání a při čtení používáme čtecí okénko. Žádný jiný pomůcky nevyužívám.*” Veškeré pomůcky, které doposud využívají, jsou pro paní učitelku vyhovující, ale jak tvrdí: „*Dělám to zatím prvním rokem, takže zatím to co doposud využívám, mi vyhovuje. Ono až to budu dělat víc let po sobě, tak třeba budu cítit potřebu něčeho jiného. Nemám prostě teď potřebu něčeho dalšího.*“ Neměla zatím potřebu si ani vytvořit nějaké své vlastní pomůcky nebo pracovní materiál. Další pomůckou, kterou žákovi škola pořídila, je PC program Včelka. „*Je to teda program na doma, ale já mu můžu kontrolovat, zda doma pracuje, na čem pracuje atd.*” Během reedukace však počítače ani interaktivní tabuli nevyužívají.

Základní škola č. 6: respondent 6A (žena)

Škola se nachází v obci, která je vzdálená přibližně 17 kilometrů od Kutné Hory. Jedná se o školu úplnou, jejíž kapacita je pro 450 žáků. V tomto školním roce poskytuje vzdělávání 327 žákům.

Na základní škole jsem uskutečnila rozhovor s paní učitelkou, která je nyní třídní učitelkou deváté třídy a zároveň se jako jediná na škole věnuje reedukaci SPU více jak 6 let. Vystudovala Univerzitu Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 2. stupeň a speciální pedagogika. Její předešlé zkušenosti s reedukací poruch učení jsou z praktické školy v Hermanově Městci, ve které několik let učila před nástupem na tuto školu. V dalším vzdělávání týkající se problematiky poruch učení se paní učitelka vzdělává sama. „*V poslední době se mi ale bohužel stalo, že akce týkající se poruch učení byla zrušena kvůli malému počtu účastníků, takže z toho důvodu se pak nemůžu účastnit, ale určitě bych ráda. Takže si sama vyhledávám v různé odborné literatuře, knihy si kupuju, a nebo na internetu.*“

Škola poskytuje speciálně pedagogickou péči žákům se SPU z prvního stupně. „*Žáci druhé, třetí, čtvrté, páté a ještě i šesté třídy docházejí na skupinové reedukační hodiny, které vedu já a s těmi staršími, řešíme problémy individuálně, formou konzultací a doučování na základě individuálních požadavků žáků.*“ Reedukace na škole probíhá formou nepovinného předmětu Nápravné čtení. Na škole je celkem 14 žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení. Žáci se účastní reedukace pouze na základě doporučení z PPP a na základě souhlasu rodičů. „*Nejčastěji jsou diagnostikované dyslektické*

a dysortografické obtíže a pak tu máme holčičku s oligokalkulií.“ V současné době dochází na skupinové reedukační hodiny 8 žáků z prvního stupně a jeden žák ze šesté třídy a 4 žáci z druhého stupně docházejí na individuální konzultace. Během skupinové reedukace pracují všichni žáci pohromadě. *„Přesto se snažím o individuální přístup.“* Skupinová reedukace SPU s mladšími žáky probíhá jednou týdně od 7 hodin ráno před vyučováním. Délka jedné skupinové reedukační lekce je maximálně 30 minut. *„Jedna reedukace trvá půl hodiny, dýl neděláme. Tím, jak je jich malinko, tak práce je intenzivní a víc jak 30 minut by na ně bylo moc.“* Reedukace se pravidelně koná v kmenové třídě paní učitelky nebo v počítačové učebně.

Na reedukační hodiny docházejí žáci na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. V některých případech se reedukací účastní i žáci bez doporučení. *„Žák nemusí mít ani doporučení z poradny, ale kde vidíme, že je to potřeba, tak se snažíme to řešit.“* Důležitý je však souhlas rodičů, aby jejich dítě na reedukace docházelo. *„Když žák dostane doporučení z poradny, tak nabídneme rodičům možnost reedukace. Posíláme lísteček se souhlasem, aby žák docházel na reedukace, ale spoustu obdržíme s tím, že nemají zájem.“*

Reedukační hodiny jsou naplánované na celý rok dopředu, ale vždy záleží na momentálních potřebách žáků. *„Podle dětí, co ke mně budou chodit a jaký maj poruchy si na celý rok udělám plán, co za každou tu hodinu bysme měli udělat, ale že bych se stoprocentně řídila podle toho to ne. Řídím se podle toho, co vidím, kde oni vážnou a co potřebují. Takže si plánuju i z hodiny na hodinu.“* Každou hodinu si paní učitelka zaznamenává docházku žáků do formuláře. *„Tam si taky zjednodušeně zapisuju, na čem sme danou hodinu pracovali a jaké materiály a pomůcky jsme využili.“* Každému ze žáků je vedena vlastní složka s jeho pracemi.

Materiály, které k reedukaci využívá, jsou každý rok jiné, vždy záleží na složení skupiny žáků a jejich potřeb. *„Tento školní rok pracuju pouze s výukovým materiálem Pavučinka z nakladatelství Tobiáš a Dyslexie II., také si pro žáky připravuju pracovní listy.“* Mezi využívané pomůcky patří například bzučák, puzzle, kartičky, tabulky a jiné. *„Mám různé druhy puzzle a obrázků na skládání, které jsem si sama vyrobila. Pracujeme i s různými tabulkami, připravuju si pro ně pracovní listy.“* Nejvíce osvědčené pomůcky jsou podle slov paní učitelky určité interaktivní tabule a potom všechno, co si mohou osahat. *„Žáky ta interaktivka hrozně baví a je to pro něco jiného než jen psaní do sešitu. Mají rádi, když při práci využíváme pomůcky a není jen psaní na papír.“*

Základní škola č. 7: respondent 7A

Základní škola se nachází v obci, která je přibližně 20 km vzdálena od Kutné Hory. Škola je školou úplnou s kapacitou 270 žáků. V současné době je aktuální počet žáků 206.

Rozhovor jsem uskutečnila s paní učitelkou (respondent 7A), která zde působí od roku 1995. V současné době zastává funkci třídní učitelky čtvrté třídy, speciálního pedagoga a podle jejích slov je ještě „na záskok“ výchovnou poradkyní. Mimo to na škole jako jediná vede reedukační lekce.

Paní učitelka vystudovala Pedagogickou fakultu na Univerzitě Karlově, obor učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Tento obor zakončila v roce 1991 státní závěrečnou zkouškou z psychopedie, logopedie a etopedie. Zkušeností s reedukací poruch učení má mnoho. Reedukací se zabývá od samotného nástupu na školu, tedy od roku 1995. *„Tenkrát paní ředitelka na škole zřizovala speciální třídy pro dyslektiky a pro děti s poruchami učení. Od toho roku 1995 měla zároveň třídnictví a zároveň tyhle specializované skupiny, kterým jsem se věnovala na škole jen já.“* Před nástupem na tuto školu, pracovala v tehdy zvláštní škole internátní v Hodkově. *“I tam jsem se setkávala s dětmi s poruchami učení a s nimi jsem určitým způsobem pracovala.“* V současné době se paní učitelka vzdělává v problematice poruch učení buď formou školení, kurzů či samostudia. *„Pravidelně se účastním setkání učitelů, kteří se věnují reedukaci, v kutnohorské pedagogicko-psychologické poradně. Tato setkání probíhají dvakrát do roka. V posledních dvou letech jsem se účastnila mnoha kurzů. V roce 2015 to byl například kurz vzdělávání žáků se SVP v praxi ZŠ. Jinak si vyhledávám potřebné informace určitě na internetu nebo v odborné literatuře.“*

S novou legislativou a nařízením poradny škola nově poskytuje speciálně pedagogickou péči, tedy reedukaci pouze žákům prvního stupně. *„Na druhém stupni, tam se nejedná o reedukaci, ale tam se jedná spíš o pedagogickou intervenci, tedy formu doučování. Jinak na prvním stupni jsou to vyloženě reedukační lekce.“* Na škole je celkem 36 žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení. Z toho je nejvíce žáků s dyslektickými obtížemi a druhou nejpočetnější skupinou jsou žáci s dysortografickými obtížemi. Z tohoto celkového počtu dochází pouze 6 žáků na reedukační lekce. Důvodem je nezájem rodičů. V případě takto nízkého počtu žáků se provádí reedukace s žáky individuálně. *„Pokud by ale přišel do této třídy další žák s poruchou, tak už by to šlo do skupiny. Už nebude možné věnovat se každému individuálně.“*

Reedukační lekce na škole se žákem probíhá jednou týdně a trvá jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut a koná se po vyučování. *„Koná se po vyučování, protože by byl problém dostat sem to dítě ráno před výukou, pokud dojíždí. Víme ale, že reedukace po vyučování není úplně to pravé. Dítě je po vyučování unavené a pak se hůř soustředí a horší jsou výsledky práce.“* Reedukace probíhá v kmenové třídě paní učitelky.

Plánování reedukačních hodin probíhá z hodiny na hodinu a záleží na potřebách dítěte, co je aktuálně potřeba. *„Na počátku je důležité zorientovat se v doporučení z poradny a podle toho se pak dále pracuje.“* Každý žák má své portfolio, kam mu paní Kadlecová zakládá výsledky své práce z jednotlivých reedukačních lekcí. Také si pro přehled poctivě vede docházku a zapisuje si, na čem danou hodinu se žákem pracovala.

Mezi nejvyžívanější metodické materiály patří pracovní sešity Olgy Zelinkové, Speciální pedagogika a Čítanka z nakladatelství Tobiáš, také čítanka od Zdeny Michalové, Nauč mě správně číst od autorky Tymichové, Dyskalkulie od Nováka. Dále pak materiály na koncentraci pozornosti. Pomůcky, které na škole k reedukaci využívají, jsou bzučák, puzzle, kartičky a různé pracovní listy. Veškerých materiálů a pomůcek je na škole dostatek a podle slov paní učitelky nebylo a zatím není potřeba, aby si nějaké pomůcky vytvářela sama. *„Musím říct, že všechny pomůcky a materiály, které škola k reedukaci pořídila, se mi osvědčily. Postupem času jsme přešli také na počítače, a na ně nedám dopustit. Děti to mají strašně moc rády. Když je necháte pracovat pouze jen s tužkou v ruce, tak k tomu ztratí chuť a nebude je to bavit. Zatímco když jim nabízíte různé způsoby a je to formou hry, tak je to pro ně zajímavější a víc je to baví.“*

Základní škola č. 8: respondent 8A

Škola se nachází v okres Kutná Hora je úplnou devítistupňovou základní školou, zřízenou obcí. Kapacita školy je 200 žáků a nynější celkový počet žáků čítá 152.

Na základní škole jsem provedla rozhovor s paní učitelkou, která má na škole již osmnáctiletou praxi jako třídní učitelka na prvním stupni, nyní první třídy a na škole jako jediná vede reedukační lekce. *„Tento nepovinný předmět vyučuji na škole pouze já, ale dětem se specifickými poruchami učení se samozřejmě věnuje také jejich třídní učitel.“* Paní učitelka vystudovala Pedagogickou fakultu v Hradci Králové, obor Speciální pedagogika. Na škole se zabývá reedukací poruch učení 4 roky. *„Tento předmět jsem vyučovala v letech 1999-2002, potom až tento školní rok.“* Žádné jiné předchozí zkušenosti v této problematice nemá. Snaží se však vzdělávat za pomoci odborné literatury, časopisů

a internetu. V posledních dvou letech se však žádného semináře či školení nezúčastnila. *„Přihlásila jsem se loni do Prahy na jeden seminář, kterej se týkal poruch učení, ale pro malou účast byl zrušen.“*

Škola poskytuje reedukaci poruch učení pouze žákům na 1. stupni formou nepovinného předmětu „Nápravné čtení“. Aby byla reedukace SPU u žáka zahájena, je nezbytné doporučení z PPP a souhlas rodičů. Na škole je 17 žáků, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení. *„Tou nejpočetnější skupinou jsou žáci s dyslektickými obtížemi.“* Z celkového počtu se účastní reedukace pouze 5 žáků z první, druhé, čtvrté a páté třídy. *„S těma zbylými je problém buď v tom, nemají zájem rodiče, nechtějí, aby se na jejich dítě koukalo, že má nějakou vadu, nebo se jedná o žáky, kteří dojíždějí, a nevycházelo by jim to časově, tak prostě na reedukaci nechodí.“* Reedukace probíhá jednou týdně po vyučování skupinovou formou, kdy se schází všech 5 žáků společně. Jedna lekce je dlouhá 45 minut. *„Reedukaci máme vždycky odpoledne. Je pravda, že někdy jsou už děti po vyučování unavené a nechce se jim, ale snažím se je namotivovat a udělat jim to zábavný.“* Paní učitelka se s žáky schází pravidelně v kmenové třídě 1. třídy, která je vybavena veškerými potřebnými materiály.

Plánování a příprava všech lekcí probíhá z hodiny na hodinu a paní učitelka žádný dlouhodobější plán. *„Plánuju si hlavně podle věku dětí a probíraného učiva a všechno z hodiny na hodinu. Nemá smysl mít nějaký dlouhodobý plán, protože by to stejně nevycházelo. V každé hodině pokaždé procvičujeme sluchovou a zrakovou percepci, paměť, postřeh, pozornost, pravolevou orientaci. To se nemění.“* Paní učitelka si také pro přehled vede docházku a pravidelně si každý týden do záznamového archu zapisuje náplň hodiny. Jinou dokumentaci žáka nevede.

Materiály, které jsou o reedukaci nejvíce využívány, jsou z nakladatelství Tobiaš. *„S Tobiašem jsem hodně spokojená, s tím pracujeme nejvíce.“* Při reedukaci využívá paní učitelka také širokou škálu pomůcek, mezi které patří bzučák, objednané pomůcky z webu www.ucimeseradi.cz - sady karet na procvičování učiva, úkoly s barevnými kolíčky, výukové žetony, obrázkové hry a skládky, pracovní listy, dále pak puzzle, pexesa, stolní hry nebo dětské časopisy. *„Snažím se, aby ty hodiny měli žáci pestrý, takže pomůcek využívám opravdu mnoho a je to baví s něčím zacházet. Tím se také prohlubuje jejich pozitivní vztah k učení.“* Ne všechny využívané pomůcky jsou zakoupené, některé si také paní učitelka pro reedukaci vyrobila sama. *„Několik pomůcek jsem si udělala sama. Například tvrdé kostky – tvrdé slabiky, měkké polštářky – měkké slabiky, různá pexesa,*

domina, skládanky, abecedu a podobně.“ Občas se reedukace koná v počítačové učebně, kde žáci pracují v PC programu Dys Com, který se velmi osvědčil, ale s interaktivní se nepracuje vůbec.

Základní škola č. 9: respondent 9A

Základní škola sídlí v obci vzdálené 9 km od Kutné Hory. Je školou úplnou, tedy s devíti postupnými ročníky. Celková kapacita školy je 200 žáků, avšak aktuální stav je 131 žáků. Rozhovor jsem provedla s paní učitelkou (respondent 9A). *„V současné době jsem na škole třídní učitelkou čtvrté třídy, speciálním pedagogem, metodikem prevence, školní knihovnicí a vedu tři kroužky.“*

Paní učitelka již 15 let vede na škole nepovinný předmět „Nápravné čtení“, kde reedukuje žáky s diagnostikovanou poruchou učení. Má vystudovaný obor Speciální pedagogika se zaměřením na diagnostiku a nápravu na Pedagogické fakultě na Inštitútu Juraja Páleša v Levoči, na Slovensku. Předchozí zkušenosti s reedukací nemá, začínala až na této škole. Neustále a ráda se v této problematice vzdělává. Je jak samoukem, tak se také minimálně třikrát do roka účastní nějakého školení, kurzů nebo seminářů zaměřené na problematiku poruch učení. *„Hodně čerpám informace z nové odborné literatury, kterou si kupuju, nebo si vyhledám na internetu. Účastním se pravidelně školení DVPP a také setkání v poradně, kam chodím pravidelně dvakrát do roka a určitě se zúčastním tak třikrát někdy čtyřikrát do roka nějakého semináře nebo kurzu, který se této problematice týká.“*

Na škole se provádí reedukace formou nepovinného předmětu Nápravného čtení, který je určen pouze žákům prvního stupně. *„Je to tak, že na prvním stupni je právě ten nepovinný předmět a teď od 1. září ještě podpůrný program, který je ušitý na to dítě a dělá si to třídní učitel ještě mimo nápravné čtení.“* Žáci se účastní nápravného čtení na základě buď doporučení z poradny, nebo na doporučení třídního učitele. *„První nástřel je už od třídního učitele a pak žáka pošleme na vyšetření do poradny. Takže pak na základě toho vyšetření. A určitě taky i na doporučení třídního učitele“* Péče o žáky z druhého stupně je poskytována individuálně a jedná se spíše o doučování, které provádí učitel českého jazyka z druhého stupně a je poskytováno pouze žákům s IVP. *„Ono ale jenom tak 10 procent dětí dostane IVP a pokud ho nemá, tak pátou třídou pro něj reedukace končí, ale samozřejmě takové ty podpůrné věci jedou pořád dál, jen to už není řízený.“*

Na škole má diagnostikovanou poruchu učení 26 žáků, ale pouze 18 se účastní nápravného čtení. Jedná se o 14 dětí z prvního stupně a 4 žáci s IVP z druhého stupně. *„My to máme*

jako nepovinný předmět, takže kolikrát se stane, že dítě navrhneme, že tam bude chodit, pak se čeká na poradnu, která potvrdí, aby tam chodilo, ale bohužel rodiče to odmítnou. A stává se to často. Takže vy jim to dáváte až pod nos a oni nechtěj.“ Nejčastěji mají žáci diagnostikované dyslektické obtíže. *„Dysgrafie a dysortografie tam je taky, ale v menším měřítku, ale většinou je o všechno navázaný na tu dyslexii.“* Žáci z prvního stupně jsou rozděleni do dvou skupin podle tříd. První skupinu tvoří žáci druhé a třetí třídy, kterých je 9 a druhou skupinu tvoří žáci čtvrté a páté třídy, kterých je 5. Každá skupina má reedukační lekci jednou za 14 dní. *„Máme ji každý týden, ale jeden týden ho mají mladší děti a další týden starší žáci. Jestliže je na tom někdo hodně špatně a jestliže je velkej, tak chodí i s těma malejma.“* S mladšími žáky se neustále opakuje pravolevá orientace, procvičuje se sluchová analýza a syntéza slov, učí se číst se bzučákem a u starších žáků je obsah nápravného čtení zaměřen na problémy, které zrovna žáci v učení mají. Jedna hodina nápravného čtení, která je součástí žákova rozvrhu, trvá 45 minut a koná se pátou vyučovací hodinou. Každá hodina nápravného čtení probíhá v kmenové třídě paní učitelky a občas v počítačové učebně.

Během plánování si hodin nápravného čtení se paní učitelka řídí tematickým plánem. *„Samozřejmě ne úplně přesně. Některé činnosti se obměňují. S paní učitelkama si řekneme, v čem má žák zrovna obtíže a na to se během reedukace zaměříme, takže se to odvíjí od aktuálního stavu, ale jinak se jede podle témaťáku.“* Docházku žáka na nápravné čtení a obsah jednotlivých lekcí si zapisuje do záznamového archu. Podle je zbytečné vést žákovi portfolio, takže nic podobného nemají.

K práci s mladšími žáky využívá především materiály Olgy Zelinkové a Drahomíry Jucovičové, které se jí osvědčily nejvíce. U starších žáků používá metodické materiály od autora Rudolfa Šupa, například *Učíme se číst s porozuměním pro 2. - 5. ročník. „Šup, to je moc pěkný. On má materiály jak na češtinu, tak na matematiku a to jsou fakt skvělé věci.“* Mezi reedukační pomůcky, které jsou během nápravného čtení využívány a které se při práci nejvíce osvědčily, patří bzučák, tvrdé a měkké kostky, modelína, velké puzzle, kde žáci skládají slova, aby jim vyšel obrázek, různé kostky se slabikami. *„Nejdůležitější je, aby se tím dítě hlavně bavilo a lákalo ho to pracovat.“* Když je potřeba, tak si vyrobí nějaké jednoduché pomůcky nebo materiály sama, ale zatím nepotřebuje nic víc než to co nyní má. Občas zajde s žáky do počítačové učebny, kde pracují v programu Sluníčko. *„Sluníčko není žádný speciální PC reedukační program, ale když jdeme jednou za čas na počítače, tak v něm pracujeme.“*

3.8 Vyhodnocení výsledků, analýza a interpretace dat

V této části diplomové práce vyhodnotím nashromážděná data, provedu jejich analýzu a porovnáám jednotlivé případy. Pro vyhodnocování dat, které jsem nejprve převedla z audio záznamu do písemné podoby, jsem si vybrala metodu otevřeného kódování.

Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotlivé části a těm jsou přidělena jména, a s těmito pojmenovanými částmi se dále pracuje. V otevřeném kódování se postupuje v následujících krocích. Nejdříve je text rozdělen na jednotky (slovo, věta, odstavec) a každé jednotce je přidělen název („kód“), kterým je buď slovo, nebo fráze vypovídající o reprezentovaném tématu. Po vytvoření seznamu kódů se začíná se systematickou kategorizací, seskupováním podle podobnosti a tím se vytvoří kostra analytického příběhu a začíná se psát vlastní výzkumný text (Švaříček, 2007).

Postupovala jsem tedy tak, že jsem si jednotlivé výpovědi respondentů rozdělila na části se stejným nebo podobným obsahem a následně jsem jim přiřadila vhodné označení. Pro získání odpovědí na hlavní výzkumnou otázku a další výzkumné podotázky jsem si stanovila tyto kategorie:

- 1) vedoucí reedukace SPU
- 2) vzdělání odpovědné osoby
- 3) vzdělávání v problematice SPU
- 4) forma reedukace SPU
- 5) reedukační materiály a pomůcky

Neuvádím zde všechny vzniklé kategorie, protože některé z nich byly jen doplňující informace pouze pro mě, abych si udělala kompletní obrázek o celé problematice. Jednotlivé kódy a k nim náležité informace získané z výpovědí respondentů jsou blíže uvedeny v příloze číslo 1.

3.9 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřené na osoby zajišťující speciálně-pedagogickou péči, tedy reedukaci poruch učení na vybraných základních školách. Cílem bylo zjistit, jaká je současná praxe v reedukaci poruch učení na základních školách v okrese Kutná Hora. Konkrétně kdo na škole reedukaci SPU provádí a jakou k tomu má kvalifikaci, jak se v této problematice dále vzdělává, jak se reedukace na dané základní škole uskutečňuje, jaké reedukační materiály a pomůcky jsou k reedukaci využívány, a zda jsou patrné rozdíly v reedukaci na základních školách městských oproti školám obecním.

Výzkumné šetření bylo prováděné pouze na malém vzorku, tudíž se jeho výsledky nedají zobecňovat, nicméně pro představení situace v oblasti školní reedukace SPU ve vybrané lokalitě jsou dostatečně obsáhlé.

3.9.1 Hlavní výzkumná otázka

Jak se uskutečňuje reedukace SPU u žáků ve vybraných základních školách v okrese Kutná Hora?

Na všech školách účastnících se výzkumu je reedukace poskytována pouze žákům z prvního stupně. Podle výpovědí respondentů je důležitější pracovat s mladšími ročníky a na práci se staršími žáky z druhého stupně pak už nezbývá čas a také finance. Péče o žáky s poruchou učení na druhém stupni je poskytována formou skupinového doučování, které se koná jednou týdně.

Na všech školách je základem pro zahájení speciálně-pedagogické péče především doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a také souhlas rodičů, že mají zájem, aby se s žákem pracovalo. V několika málo případech se reedukačních lekcí účastní také žáci na doporučení třídního učitele, který uznal reedukaci za vhodnou.

Z výpovědí, které jsem během rozhovorů od respondentů získala, je patrné, že se reedukace poruch učení u mladších žáků na zkoumaných školách liší. Zejména pak ve formě, délce, čase konání a místě, kde reedukace probíhá. Na čtyřech školách, je reedukace poskytována formou nepovinného předmětu Nápravné čtení, kde reedukace probíhá skupinově. Ve zbylých čtyřech školách reedukace probíhá buď formou individuální, nebo kombinací skupinové a individuální. V tomto případě, podle výpovědí respondentů, záleží na doporučení z poradny. Škola se podle toho zařídí a zajistí mimo skupinové reedukace ještě individuální. Jak jsem se od respondentů dozvěděla, individuální reedukace probíhá na školách, kde má malé množství žáků doporučenou speciálně-pedagogickou péči nebo o ní není ze strany rodičů příliš velký zájem. Tím pádem má pedagog dostatek času se věnovat každému žákovi individuálně. Téměř na všech školách se respondenti shodli v tom, že žáci se neúčastní doporučené reedukace z časových důvodů jejich rodičů, z důvodu dojíždění nebo „nálepkování“ dítěte.

Každá škola, bez ohledu na doporučení, si sama určila, jak bude reedukační lekce dlouhá a kdy se konat. Pouze na jedné škole se schází ráno před vyučováním na 30 minut, v ostatních případech probíhá reedukace během vyučování nebo po vyučování v délce 20, 45 nebo 60 minut a vždy v kmenové třídě nebo kabinetu vedoucího reedukace. Nejčastěji

probíhá reedukace po vyučování. Důvodem je podle respondentů to, že mnoho žáků s doporučenou reedukací do školy dojíždí a v ranních hodinách by jim nevycházel autobusový spoj a někteří nejsou ochotni si přivstat, proto by na reedukaci nedocházeli. Z toho důvodu se reedukace koná až po vyučování. Respondenti si jsou však vědomi toho, že by bylo ideálnější, kdyby reedukace probíhala ráno. Odpoledne jsou žáci unaveni a jejich soustředěnost je nízká, obávají se ale toho, že by mělo o reedukaci zájem mnohem menší počet žáků.

Reedukační hodiny probíhají téměř na všech školách jednou týdně. Pouze v jednom případě se škola drží zásad „méně a často,“ proto se žáky pracují několikrát týdně v kratší délce.

3.9.2 Výzkumné podotázky:

1) Kdo z pedagogických pracovníků základní školy zajišťuje reedukaci SPU a jakou má k vedení této činnosti kvalifikaci?

Z výpovědí všech respondentů vyplývá, že speciálně pedagogická péče, tedy reedukace, je na všech dotazovaných školách, kromě jedné, zajišťována pouze jedním pedagogickým pracovníkem školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky nebo speciálním pedagogem školy. Jedná se většinou o pedagogy, kteří mají třídnictví a na základě své kvalifikace působí na škole ještě jako speciální pedagogové. Všichni mají vystudovaný vysokoškolský obor zaměřený na speciální pedagogiku a někteří ještě tedy společně s učitelstvím 1. nebo 2. stupně.

Pouze na jedné z dotazovaných škol, kde nemají speciálního pedagoga, provádějí reedukaci všichni třídní učitelé v rámci své třídy, kteří k zajištění této péče nemají žádnou speciálně pedagogickou kvalifikaci.

2) Jakým způsobem a v jaké míře se pedagogičtí pracovníci zajišťující reedukaci SPU v této problematice vzdělávají?

Podle odpovědí, kterých se mi od respondentů dostalo, je jednoznačné, že se všichni v problematice specifických poruch učení stále nějakým způsobem vzdělávají. Rozdílné však je, v jaké míře a jakým způsobem.

Všichni respondenti se vzdělávají převážně samostudiem za pomoci odborné literatury, kterou jim pořídí škola nebo si sami kupují, či na internetu. V posledních 2 letech

se odborného školení, semináře, kurzu či jiné akce, která by se týkala této problematiky, zúčastnili pouze 4 respondenti.

Pravidlem bohužel není to, že čím méně zkušenosti s reedukací respondent má, tím více se v této problematice bude vzdělávat. Ve třech případech provádí respondent reedukaci SPU na škole jen několik málo měsíců (4-5) a jeho předchozí zkušenosti s reedukací jsou téměř žádné. Přesto se aktivně formou školení, kurzů, seminářů či jiných akcí spojených s touto problematikou vzdělávají pouze dva z nich. Jako jediní ze všech respondentů si také nechávají zasílat aktuální informace z PPP. Třetí respondent, který nemá speciálně pedagogické vzdělání, je samouk a čerpá pouze z literatury a internetu.

Zbylých 6 respondentů zajišťuje na škole reedukaci několik let a jejich zkušenosti jsou bohaté také díky předchozímu zaměstnání. Většina z nich se pravidelně účastní schůzek v PPP, které se konají dvakrát do roka. 2 respondenti se za poslední 2 roky zúčastnili více jak třech školení a kurzů.

3) Jaké metodické, učební materiály a reedukační pomůcky jsou během reedukačních hodin využívány?

Odpověď na tuto otázku není jednoznačná. Z výpovědí respondentů je zřejmé, že reedukačních materiálů a pomůcek je obecně využíváno mnoho. Avšak na některých školách více, na některých méně. Záleží na každém respondentovi, jak k reedukaci SPU on sám přistupuje. Někteří respondenti zastávají názor, že je nejdůležitější, aby žák pracoval s tužkou a papírem či textem, protože to je to, v čem má potíže a na čem je potřeba pracovat. Někteří respondenti naopak tvrdí, že je důležité připravit reedukační hodinu zábavnou formou, která bude pro žáka zajímavá, zaujme ho a bude motivovat dál pracovat. A to především za pomoci různých reedukačních pomůcek, materiálu či počítače a interaktivní tabule.

Výběr učebních materiálů a pomůcek vychází vždy z individuálních obtíží a potřeb žáka, podle kterých pak učitelé vybírají odpovídající pomůcky a učební materiály. Z výpovědí respondentů jsem zjistila, že někteří disponují opravdu velkým množstvím učebních materiálů, které jim pořídila buď škola, nebo z vlastní iniciativy oni sami, a snaží se čerpat ze všeho. Naopak někteří respondenti mají učebních materiálů a pomůcek opravdu poskromnu. Podle několika respondentů někdy bývá důvodem věk dětí, u kterých už není potřebné pracovat za pomoci různých předmětů.

Výukové materiály od Olgy Zelinkové patří jednoznačně k nejvíce využívaným reedukačním materiálům na všech školách. Každý z respondentů pak dále disponuje různými jinými osvědčenými materiály, mezi něž patří například reedukační učebnice a pracovní sešity Pavučinka z nakladatelství Tobíáš. Dále pak materiály od Zdeny Michalové, Rudolfa Šupa, Věry Pokorné nebo Zdeňka Martínka. Každý z respondentů během reedukačních hodin také využívá nějaké pomůcky. Někdo méně, někdo více. Dle výpovědí respondentů se u mladších žáků osvědčila práce s pomůckami, které si mohou osahat. U větších žáků je to spíše práce s tužkou a papírem. K nácviku čtení používá většina respondentů bzučák a čtecí okénko. Mezi další využívané reedukační pomůcky patří měkké a tvrdé kostky, puzzle, domina, karty na zrakové posilování, různé ilustrace a encyklopedie, tabulky, barevná víčka atd. Práce na počítači či interaktivní tabuli není mezi respondenty příliš vítaná. Přesto, že ani jedna škola nemá žádný speciální reedukační počítačový program, tak dva respondenti uvedli, že k reedukaci počítač nebo interaktivní tabuli využívají. Jako důvod uvedli, že žáky tento druh práce baví a je to pro ně změna oproti běžné výuce. K práci na počítači využívají běžný výukový program. Zbytek respondentů s PC či interaktivní tabulí během reedukace nepracuje a raději čas věnovaný k reedukaci využijí k přímé interakci s žáky.

4) Jaké jsou rozdíly v reedukaci SPU ve zkoumaných městských základních školách oproti obecním základním školám?

Z výpovědí všech respondentů z výzkumných škol se dá vyvodit, že v reedukaci SPU na školách městských a obecních nejsou žádné zásadní rozdíly. Na všech školách přistupují k péči o žáky s diagnostikovanou SPU svědomitě a snaží se zajistit co možná nejefektivnější reedukační lekce. Pravdou je, že na každé škole se uskutečňuje reedukace jiným způsobem, v jinou dobu a trvá různě dlouho, ale jedná se o rozdíly v rámci všech škol, ne o rozdíly mezi školami městskými a obecními.

3.9.3 Diskuse a doporučení

Na základě informací, které jsem od respondentů získala, je možné porovnat psané zásady a doporučené postupy různých autorů s realitou a zjistit, jak moc se od nich praxe na školách liší. Pokud se zaměřím na dodržování zásad, o kterých jsem psala v teoretické části, zásadní chybu vidím v tom, že na některých školách pedagogičtí pracovníci vedoucí reedukaci zaměňují speciálně pedagogickou péči (reedukaci) s doučováním. Toto shledávám jako velký omyl, reedukace není doučování. Na tuto zásadní chybu je ze strany odborníků, zabývajících se problematikou SPU a jejich reedukací, kladen velký důraz. Při

reedukaci u dítěte rozvíjíme oslabené funkce potřebné k úspěšnému zvládnutí čtení, psaní a počítání, kdežto při doučování jsou odstraňovány výukové nedostatky žáka. Je fakt, že žák se SPU většinou potřebuje obě tyto pomoci, ale reedukaci nelze nahradit doučováním a naopak. Po veškerých rozhovorech, které jsem provedla, dokážu celkem s přesností tvrdit, že této chyby se dopouštějí především pedagogové, kteří nemají speciálně pedagogické vzdělání. Zde narážím na další zásadu a tou je kompetence osoby, která reedukaci na škole provádí. Dle odborných zdrojů má reedukaci SPU zajišťovat pedagogický pracovník s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky či speciální pedagog. Výjimkou však nejsou ani pedagogové, kteří sice speciálně pedagogické vzdělání mají, ale přesto dělají chybu, že zaměňují reedukaci s doučováním. Podle mého názoru je důvodem to, že jejich hlavní působností na škole je učitelství, a jelikož vidí, co během vyučování žákovi činí obtíže, snaží se ho to během reedukační lekce doučit.

Jak vyplývá z odborných zdrojů, reedukace by měla být individuální záležitostí, vycházející z typu, stupně závažnosti a z projevů poruchy, společně s tím by měla být respektována osobnost dítěte. Ale i toto je v rozporu se skutečností. Téměř v polovině zkoumaných škol probíhá reedukace skupinově. Všichni žáci s různým typem poruchy a odlišným stupněm závažnosti a individuálním postupem nápravy provádí stejná cvičení bez ohledu na jejich individuální potřeby, což může být důvodem neúspěšné reedukace.

Na závěr se zaměřím na organizační stránku reedukačních hodin. Jak bylo již jednou zmíněno, téměř na všech zkoumaných školách probíhají reedukační hodiny jinou formou, v jiném čase a trvají různě dlouho. Odborníci zastávají názor „méně a častěji“, s čímž naprosto souhlasím. Podle mého názoru je ideální délka reedukační lekce 20 – 30 minut maximálně a vícekrát v týdnu. Důležité je, aby bylo dítě schopné se soustředit. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud trvá reedukace déle jak 30 minut, koncentrace pozornosti u dítěte klesá a v tomto případě bývá náprava neefektivní. Co se týče doby konání, nejdůležitější je, aby přišlo dítě odpočaté a soustředěné na práci. Z toho důvodu je nejvhodnější doba ráno a dopoledne. Pokud se koná náprava v odpoledních hodinách po vyučování, dítě bývá unavené a opět se hůře soustředí na práci.

Pokud bych měla shrnout veškerá doporučení, určitě je důležité, aby reedukaci prováděl odborník, který zná zásady reedukace a držel se jich. Pokud není možné realizovat nápravu jinak než skupinovou formou, tak i přesto by se měl pedagog snažit v rámci možností pracovat se žákem individuálně, např. zadávat mu cvičení zaměřené na jeho potřeby.

Po organizační stránce doporučuji zásadu „méně a častěji“, tedy 20 – 30 minut dvakrát až třikrát týdně.

4 Závěr

Žáci se specifickou poruchou učení mají velmi často snížené sebepojetí, protože většinou, zažívají velmi málo školních úspěchů. I přes jejich vůli nejsou schopni dosáhnout takových výsledků, které by si podle svých mentálních schopností zasloužily. V tomto případě není důležitá přísnost ze strany pedagoga nebo rodiče, ale efektivní náprava a odborná péče směřující ke zmírnění obtíží. Je fakt, že vývoj dítěte přinese určitá zlepšení, ale pokud je u dítěte zanedbaná pomoc a péče ze strany rodičů a školy, nebo je náprava poruch učení neefektivní, u dítěte se upevní pocit, že není schopno stačit tempu svých spolužáků, společně s nezájmem o školu a vzdělání vůbec. Z toho důvodu je velmi důležitá efektivita reedukace, která musí vycházet ze závěrečného doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a musí být zaměřena na konkrétní obtíže daného žáka.

V této diplomové práci je zpracována problematika týkající se právě reedukace specifických poruch učení u žáků základních škol na Kutnohorsku, a to jak na školách městských tak obecních. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části bylo cílem definovat specifické poruchy učení, popsat, jakým způsobem jsou SPU u žáků diagnostikovány a jak je možné různé druhy specifických poruch u žáka reedukovat. Teoretická část je také ještě zaměřena na vzdělávání a systém péče o žáky se SPU, který v poslední době, díky novele školského zákona, prošel velkými změnami.

Druhá část práce, tedy ta výzkumná, se zabývá samotným výzkumným šetřením za pomoci kvalitativní metody na devíti vybraných základních školách městských a obecních z okresu Kutná Hora. Provedený výzkum mi pomohl najít odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky, které se týkají především současné praxe v reedukaci SPU. Konkrétně tedy kdo na jednotlivých školách reedukaci zajišťuje, jakou k tomu má kvalifikaci a jakým způsobem se dále vzdělává v problematice poruch učení, jakým způsobem se reedukace na jednotlivých školách uskutečňuje, jaké učební materiály a reedukační pomůcky jsou během nápravných lekcí využívány a zda jsou nějaké rozdíly v realizaci reedukace na školách městských a obecních.

Výzkumné šetření ukázalo, že každá škola se určitým způsobem snaží zajistit speciálně pedagogickou péči všem žákům z prvního stupně s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Na některých školách je tato péče poskytována i žákům bez vyšetření a doporučení z poradny, pouze podle úsudku třídního učitele. Pravdou však je, že ne na všech školách provádí speciálně-pedagogickou péči zkušený speciální pedagog nebo jiný kvalifikovaný

pedagog. Někdo s reedukací teprve začíná, ale přesto se všichni respondenti snaží v této problematice vzdělávat. Co se týče samotné realizace reedukace, na každé škole probíhá náprava jinak a za pomoci různých učebních materiálů a reedukačních pomůcek. V tomto směru jsou rozdíly patrné, avšak bez ohledu na to, zda se jedná o školu městskou či obecní. Velmi neblahým zjištěním bylo to, že přestože je reedukace nabízena všem žákům, aktivně jí využívá jen menšina.

Tato práce mě obohatila především v tom, že jsem měla možnost navštívit všech devět škol zahrnutých do výzkumu a osobně si popovídat a získat cenné informace od osob, které na školách reedukaci uskutečňují. Získala jsem spoustu informací, které se týkají nejen reedukace SPU. Pokaždé mi byly názorně ukázány materiály a pomůcky, se kterými pedagogové v rámci reedukace pracují, nebo jsem také měla možnost na některých školách vidět, jak si pedagogové vedou dokumentaci žáků a to včetně jejich portfolio. Dozvěděla jsem se také mnoho informací, které se například týkají spolupráce s pedagogickou-psychologickou poradnou, se kterou škola v rámci realizace reedukace SPU spolupracuje. Hlavní přínos této práce spatřuji zejména ve zmapování toho, jakým způsobem a v jaké míře je na základních školách na Kutnohorsku o žáky se SPU postaráno.

5 Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 128 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 1.vyd. Brno: Paido, 2012. 240 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- DISMAN, Miloslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Jiří Budka, 1993. 308 s. ISBN 80-90-1549-0-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2012. 408 s., ISBN 978-80-262-0219-6.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1.vyd. Praha: Grada. 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2. upravené vydání. Praha: D + H, 2008a. Metody reedukace specifických poruch učení. 68 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2. rozšířené vydání. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. 68 s. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 2. vydání. Praha: D + H, 2012. Metody reedukace specifických poruch učení. 68 s. ISBN 978-80-87295-10-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008b. Speciální pedagogika. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 65 s. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 96 s. ISBN 80-7082-705-X.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy, normy a poruchy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X.

KOVÁŘOVÁ, Renata a Helena MRAVCOVÁ. *SPU - diagnostika a terapie*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-531-0.

KROUPOV8, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2016. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 210 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-389-7.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.

MATOUŠKOVÁ, Květoslava, Milena VAŇUROVÁ, Miloslav BLAŽEK a Růžena BLAŽKOVÁ. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-89-3.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters kluwer, a.s., 2012. 400 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 131 s. ISBN 978-80-7372-744-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.
- NOVÁK, J.: *Dyskalkulie*. 3.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004, 125 s. ISBN 80-7311-029-6.
- NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLÍČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. 1.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. 116 s. ISBN 80-85937-60-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 336 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. 180 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RÁDLOVÁ, Eva. *Speciálně pedagogická diagnostika*. 1.vyd. Ostrava: Montanex, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Učebnice. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1.vyd. české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 5.vyd. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ Marie a Zdeněk, MATĚJČEK. *Sociální aspekty dyslexie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: UP, 2006. 50 s. ISBN 80-244-1216-0.

WALTMAN-GREENWOOD, Cynthia a Michael MARTIN. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 322 s. Lexikon pro rodiče. ISBN 80-7178-125-8.

ZAPLETALOVÁ, Jana a kol. *Postupy práce se závěry z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření ve školním prostředí*. 1.vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 19 s. ISBN 978-80-7481-081-7

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2005. 168 s. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vydání dvanácté. 12.vyd. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 3.vyd. Praha: Portál 1994. 196 s. ISBN 80-7178-242-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vydání. Praha: D + H, 2007. 68 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

Legislativa

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky, 2004.

ČESKO. Zákon č. 2 ze dne 16. prosince 1992, Listina základních práv a svobod. In: Sbírka zákonů České republiky, 1992.

Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky, 2016.

Internetové zdroje

GOŠOVÁ, Věra. Reedukace SPU - specifických poruch učení. In: *Metodický portál-inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-12-21]. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reedukace_SPU__specifick%C3%BDch_poruch_u%C4%8Den%C3%AD

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Metodické aspekt dyslexie. In.: *ALFABET Informační servis pro rodiče dětí s postižením* [online]. 2015 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/379-dyslexie>

KEMP, Gina, SMITH Melinda and Jeanne SEGAL. Learning Disabilities and Disorders. In: *Helpguide* [online]. 2016 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <https://www.helpguide.org/articles/learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders.htm>

KOSTLÁNOVÁ, Renata. Náměty k reedukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *ZŠ Letovice* [online]. 2012 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: http://www.zsletovice.cz/pictures/projekty/ESF/namety_k_reedukaci.pdf

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2004 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

STEIN, John a TALCOTT Joel. Impaired neuronal timing in developmental dyslexia—the magnocellular hypothesis. In: *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* [online]. 1999 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=106&sid=67cc65e2-46b9-4902-bf7d-116a4ede76fc%40sessionmgr112&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=psyh&AN=2001-16775-001>

Úmluva o právech dítěte. In: *UNICEF ČR* [online]. 2008, [cit. 11. 1. 2017]. Dostupné z: <http://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete>

VOLEMANOVÁ, Marja. Dyspraxie a primární reflexy In: *Red Tulip, Neuro-vývojová terapie, speciální pedagogika a fyzioterapie* [online]. 2010 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <http://www.red-tulip.cz/dyspraxie.html>

6 Přílohy

Příloha č. 1 – Seznam jednotlivých kategorií a kódů

1) vedoucí reedukace SPU

Kdo + působnost na škole

„V současné době dělám reedukaci na škole jenom já.“ „Na škole působím čtvrtým měsícem jako speciální pedagog.“ (1A)

„Na škole vedu reedukace se žáky jenom já.“ „Na škole jsem už třetím rokem třídní učitelka, nyní první třídy a taky už druhým rokem vedu reedukační hodiny.“ (2A)

„Speciálně pedagogickou péči, tedy reedukaci nemůže dělat jen tak někdo, reedukaci dělá jen speciální pedagog a tím jsem na škole jen já. Teprve ale pátým měsícem.“ (3A)

„Reedukaci na škole vedu pouze já, ale nejsem zaměstnanec školy, jsem externista a dělám tu pouze reedukace a to už víc jak 4 roky.“ (4A)

„... jsme se domluvili, že si to letos bude dělat každá třídní učitelka sama. Na škole nemáme ani žádného speciálního pedagoga...“ (5A)

„Už víc jak šest let vedu na škole reedukaci pouze já.“ „Na škole působím jinak jako třídní učitelka deváté třídy.“ (6A)

„Reedukaci na škole vedu jen já.“ „V současné době zastávám funkci třídní učitelky čtvrté třídy, speciálního pedagoga a ještě na záskok výchovnou poradkyni.“ (7A)

„Tento nepovinný předmět vyučuji na škole pouze já ...“ „...jsem třídní učitelka první třídy.“ (8A)

„Nápravné čtení vedu na škole já.“ „V současné době jsem na škole třídní učitelkou čtvrté třídy, speciálním pedagogem, metodikem prevence, školní knihovnicí a vedu tři kroužky.“ (9A)

2) vzdělání odpovědné osoby

Studium

„Moje kvalifikace pro tuhle činnost je to, že jsem vystudoval obor Speciální pedagogika na UJAKu.“ (1A)

„Na Univerzitě Palackého v Olomouci jsem vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň a druhým oborem byla Speciální pedagogika.“ (2A)

„Mám diplom ze speciální pedagogiky. Bakaláře i magistra jsem vystudovala dálkově, na Pedagogické fakultě na Univerzitě Palackého v Olomouci. Mám státní zkoušku z poradenství.“ (3A)

„Vystudovala jsem obor Speciální pedagogika na Karlově Univerzitě.“ (4A)

„...nikdo z nás na to nemáme ani vzdělání, že bychom byli vystudovaní speciální pedagogové.“ „Vystudovala jsem obor učitelství I. stupně se specializací TV na Pedagogické fakultě na Univerzitě Karlově.“ „... pouze před třemi lety jsem absolvovala kurz o poruchách učení.“ „Nejlepší kvalifikací je vůbec to, že jsem třídní učitelka.“ (5A)

„Na Univerzitě Palackého v Olomouci jsem vystudovala obor Učitelství pro 2. stupeň a Speciální pedagogiku.“ (6A)

„Vystudovala jsem na Univerzitě Karlově obor Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.“ (7A)

„Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu v Hradci Králové, obor Speciální pedagogika.“ (8A)

„...na Slovensku v Levoči jsem absolvovala obor Speciální pedagogika se zaměřením na diagnostiku a nápravu na Pedagogické fakultě na Inštitútu Juraja Páleša.“ (9A)

3) vzdělávání v problematice SPU

Předešlé zkušenosti

„Největší zkušenosti, které mám, tak jsou z pedagogicko - psychologické poradny mé sestry, kam jsem nastoupil hned po škole a pracoval jsem tam přibližně 5 let.“ (1A)

„Hned po škole jsem vedla reedukaci na základní škole Masarykově tady ve městě, kde jsem reedukovala 3 žáky s dyslexií. Dohromady to trvalo dva roky“ (2A)

„Jedenáct let jsem pracovala na jedné kutnohorské škole jako asistent pedagoga. Reedukaci jsem tam dělala neoficiálně. Prostě přišel učitel, řekl, že má žáka s dysortografií a ať s ním pracuji a já jsem řekla ano, ale budeme to dělat jinak. Nebudou to ty doplňovačky vyložené, ale soustředila jsem se na ten zrak, na vnímání, měla jsem speciální pracovní listy. Oficiální to nebylo, ale zkušenosti jsem tím získala.“ (3A)

„Několik let jsem pracovala v poradně, kde jsem dělala speciálně-pedagogickou diagnostiku a potom jsem pracovala 12 let v bejvalý zvláštní škole.“ (4A)

„Reedukaci jsem předtím nikdy nedělala, až teď od září.“ (5A)

„Vyloženě s reedukací moc zkušenosti nemám. Ale s poruchami učení jsem se denně potýkala v praktické škole v Heřmanově Městci, kde jsem dřív pracovala.“ (6A)

„Reedukací na této škole se zabývám od roku 1995, takže za tu dobu už jsem získala mnoho zkušeností. Jinak dříve jsem pracovala v tehdy zvláštní škole a i tam jsem se setkávala s dětmi s poruchami učení a s nimi jsem určitým způsobem pracovala.“ (7A)

„Jiné než čtyřleté zkušenosti s reedukací zde na škole nemám.“ (8A)

„Předešlé zkušenosti s reedukací nemám, pouze ty patnáctileté zde na škole.“ (9A)

Forma vzdělávání

„Dalo by se říct, že v týhle problematice se vzdělávám pořád a rád a to jak formou samostudia tak i kurzů.“ „Určitě čerpám spoustu informací od kolegů, nebo dostávám emaily od sestry z poradny, kde jsou nové informace. Hodně sháním nebo i dostávám knížky, které se zabývají touto problematikou. A samozřejmě na internetu si hledám. Ze všech směrů čerpám.“ (1A)

„Jsem hlavně samouk. Hodně čerpám ze studia speciální pedagogiky, odborné literatury jako je Jucovičová, Zelinková nebo Pokorná, a z webových stránek DYS-centra.“ (2A)

„Vzdělávám se stále a buď sama, nebo na školení. Protože miluju knihy, tak čerpám z literatury a pořád se hrabu na internetu.“ (3A)

„Jsem v důchodu a pracuju s tím, co jsem se během let naučila, a že toho bylo. Spíš jsem samouk a přečtu si nějaký odborný text.“ (4A)

„V problematice reedukace poruch učení se vzdělávám na internetu a čerpám z literatury.“ (5A)

„Jsem spíš samouk. Takže si sama vyhledávám v různé odborné literatuře, knihy si kupuju, a nebo na internetu.“ (6A)

„Jsem jak samouk, kdy si vyhledávám potřebné informace určitě na internetu nebo v odborné literatuře...“ (7A)

„Určitě se snažím čerpat informace z odborné literatury, časopisů a internetu.“ (8A)

„Hodně čerpám informace z nové odborné literatury, kterou si kupuju, nebo si vyhledám na internetu.“ (9A)

Školení, kurzy, semináře

„Účastním se taky poměrně dost kurzů. V roce 2015 to byl kurz KUPOZ a v roce 2016 kurz Jak poznat co potřebuje žák se SPU: metody, postupy a nástroje pedagogické diagnostiky v Dyscentru Praha, Signály SPU na počátku školní docházky, byl to tzv. Test rizika poruchy čtení a psaní pro rané školák, KUPOZ a Jak sestavit plán pedagogické podpory. Všechny kurzy byly akreditované vzdělávací programy ministerstva školství.“ (1A)

„Vloni jsem chtěla navštívit kurz o problematice dyslexie, ale kurz se neuskutečnil z důvodu nízkého počtu zájemců. A tím pádem musím říct, že jsem se žádného kurzu nebo semináře za nezúčastnila.“ (2A)

„Ted' pojedu do Prahy na seminář, který se týká nápravného čtení a psaní, reedukace dětí se SPU. Také se účastním všeho, co pořádá PPP v Kutné Hoře. Pokud nějaká nabídka přijde do školy a vedení mi dá vědět, tak já neodmítám.“ (3A)

„Žádných školení a kurzů se neúčastním.“ (4A)

„Zúčastnila jsem se pouze jednoho před třemi lety a to byl ten kurz o SPU.“ (5A)

„Během posledních několika let jsem na žádném školení nebo kurzu co se SPU týče, nebyla.“ (6A)

„Pravidelně se účastním setkání učitelů, kteří se věnují reedukaci, v kutnohorské pedagogicko-psychologické poradně. Tato setkání probíhají dvakrát do roka. V posledních dvou letech jsem se účastnila mnoha kurzů. V roce 2015 to byl například kurz vzdělávání žáků se SVP v praxi ZŠ. (7A)

„Žádného kurzu o poruchách učení jsem se nezúčastnila.“ (8A)

„Účastním se pravidelně školení DVPP a také setkání v poradně, kam chodím pravidelně dvakrát do roka a určitě se zúčastním tak třikrát někdy čtyřikrát do roka nějakého semináře nebo kurzu, který se této problematiky týká.“ (9A)

4) forma reedukace SPU

Komu škola reedukaci poskytuje

„Reedukaci poskytujeme pouze prvnímu stupni. Co se týče žáků z druhého stupně, tak mají akorát doučování, reedukace určitě ne. Popravdě musím říct, že je stejně nejdůležitější pracovat s těma mladšíma a na ty drhostupňový pak už nezbývá ani tolik času.....a taky finance.“ (1A)

„Reedukaci máme pouze pro žáky z prvního stupně. Pro žáky z druhého stupně je pouze možnost doučování.“ (2A)

„U nás na škole je reedukace pouze pro první stupeň. Žáci ze druhého stupně mají pouze skupinové doučování.“ (3A)

„Reedukaci vedu jenom ve třídách jedna až pět, u těch je to nejdůležitější.“ (4A)

„...jenom žákům z prvního stupně.“ (5A)

„Reedukaci poskytujeme pouze žákům z prvního stupně.“ „...s těmi staršími, řešíme problémy individuálně, formou doučování na základě individuálních požadavků žáků.“ (6A)

„...pouze žákům z prvního stupně. „Na druhém stupni, tam se nejedná o reedukaci, ale tam se jedná spíš o pedagogickou intervenci...“ (7A)

„Pracujeme s dětmi pouze z prvního stupně.“ (8A)

„Nápravné čtení je pouze pro žáky z prvního stupně.“ (9A)

Základ pro zahájení

„Samozřejmě základem je doporučení z poradny. S nimi diskutujeme o tom, s kterými žáky by bylo vhodné pracovat a jak.“ „Určitě taky ještě na základě souhlasu rodičů. Je nutné, abychom měli souhlas, vyrozumění, že s nimi můžeme pracovat dál, mimo výuku.“ (1A)

„Aby žák mohl začít chodit na reedukační lekce, tak jen díky doporučení z poradny a pak následného souhlasu rodičů, že s dítětem můžeme takhle pracovat.“ (2A)

„To hlavní, na základě čeho se žák účastní reedukace je především doporučení z poradny. Ale u nás je to i tak, že na reedukaci chodí žáci na doporučení třídního učitele. No a pak je důležitý souhlas rodičů.“ (3A)

„Reedukace se účastní žáci pouze na doporučení z poradny.“ (4A)

„Buď na základě vyšetření z poradny, nebo pak když má třídní učitel podezření.“ (5A)

„...pouze na doporučení z poradny a pak ještě musí souhlasit rodiče.“ (6A)

„Základem je doporučení z poradny...“ (7A)

„Pro zahájení reedukace je nezbytné doporučení z poradny a souhlas rodičů.“ (8A)

„První nástřel je už od třídního učitele a pak žáka pošleme na vyšetření do poradny. Takže pak na základě toho vyšetření. A určitě taky i na doporučení třídního učitele“ (9A)

Forma

„Na škole není o reedukaci ze strany rodičů a žáků příliš velký zájem, z toho důvodu je čas na to, aby reedukace probíhala se žákem individuálně.“ (1A)

„My teď děláme reedukaci jak individuální tak skupinovou. Dřív byla jen skupinová, ale jednoho žáka jsem musela ze skupinové reedukace vyčlenit s ohledem na zprávu z poradny. A ten má tedy tu individuální.“ (2A)

„Vedu reedukaci jak skupinovou tak individuální. Skupinovou reedukaci si vytvořila škola, to je nepovinný předmět Nápravné čtení a individuální reedukace je na doporučení z poradny.“ (3A)

„Reedukace probíhá individuální formou...“ (4A)

„Reedukace probíhá individuálně s třídním učitelem žáka.“ (5A)

„Reedukace probíhá skupinovou formou v rámci nepovinného předmětu Nápravné čtení.“ (6A)

„Z důvodu nízkého počtu žáků probíhá reedukace individuálně.“ (7A)

„...formou skupinového nepovinného předmětu Nápravné čtení.“ (8A)

„Jak už jsem se několikrát zmiňovala, reedukace probíhá formou nepovinného předmětu Nápravné čtení a tedy skupinově.“ (9A)

Délka reedukace

„Reedukace je dlouhá 20 minut. To úplně stačí. Po tý dvacetiminutovce už je pak stejně žák nesoustředěnej.“ (1A)

„Dřív trvala jedna reedukační hodina 45 minut, teď od druhého pololetí je dlouhá 60 minut. Je to z důvodu, že žáci mají takovýhle čas doporučený z poradny. Víme, že je to dlouhý, ale ten čas prostě nejde rozdělit do více dnů, na to by nebyl čas.“ (2A)

„V obou případech je reedukace dlouhá 45 minut. Musí to tak bejt chtě nechtě, protože je to v době vyučování, takže kratší ani delší bejt nemůže.“ (3A)

„...délka jedné reedukace je jedna vyučovací hodina, 45 minut.“ (4A)

„Délka jedné reedukační lekce je standardně 20 minut. Pak se řídíme délkou doporučené reedukace z poradny a tolikrát v týdnu se reedukace koná.“ (5A)

„Jedna reedukace trvá půl hodiny, dýl neděláme. Tím, jak je jich malinko, tak práce je intenzivní a víc jak 30 minut by na ně bylo moc.“ (6A)

„Reedukace je dlouhá jednu vyučovací hodinu, tedy 45 minut.“ (7A)

„...jednu vyučovací hodinu, 45 minut.“ (8A)

„Nápravné čtení trvá normálně 45 minut...“ (9A)

Doba konání

„Nemáme s dítětem stanovenou dobu. Je to buď pondělí, nebo úterý, ale který přesně den a v kolik hodin, to už záleží na domluvě. A snažím se je brát z vyučování dopoledne, aby byli schopni ještě vnímat. Samozřejmě, ale pokud nemají matiku nebo češtinu.“ (1A)

„Jelikož tři žáci dojíždějí, vedu reedukaci až odpoledne. Šestou vyučovací hodinu to máme. Ráno by nechodili.“ (2A)

„Reedukace probíhá během vyučování a vždy o záležitosti na dohodě s třídním učitelem. Když mají ostatní žáci čtení, tak já mám se žáky s poruchou učení čtení extra v jiné třídě. S jedním žákem pracuji například v době, kdy ostatní žáci mají tělocvik. Je to prvňák a je nesmysl, abychom dělali reedukaci až odpoledne.“ (3A)

„Po domluvě s učitelem si vytahuju žáky z různých předmětů. Nemáme přesně daný, kterej den a v kolik hodin to bude, ale je to v době vyučování.“ (4A)

„Pravidelně se scházíme po vyučování, šestou vyučovací hodinu.“ (5A)

„...scházíme se pravidelně před vyučováním od 7 hodin ráno.“ (6A)

„Koná se po vyučování, protože by byl problém dostat sem to dítě ráno před výukou, pokud dojíždí.“ (7A)

„Reedukaci máme vždycky odpoledne. Je pravda, že někdy jsou už děti po vyučování unavené a nechce se jim, ale snažím se je namotivovat a udělat jim to zábavný.“ (8A)

„...pátou vyučovací hodinu a je součástí žákova rozvrhu.“ (9A)

Místo konání

„Pokaždý probíhá reedukace se žákem u mě v kabinetu. Máme tam soukromí a taky tam mám veškerý potřebný materiály a pomůcky.“ (1A)

„Vždycky to máme v mojí kmenový třídě. Důvodem je to, že tam mám umístěny všechny reedukační pomůcky.“ (2A)

„Individuál dělám pokaždé u sebe v kabinetu. Nápravný čtení se střídá ve třídách druhého stupně, kde je zrovna volno, a nebo ve třídě družiny.“ (3A)

„S každým žákem pracuji vždy u sebe v kabinetu.“ (4A)

„Scházíme se v naší kmenové třídě pokaždé.“ (5A)

„Reedukace probíhá pokaždé v mé kmenové třídě...“ (6A)

„...pokaždé probíhá u mě ve třídě.“ (7A)

„Máme to v mé kmenové třídě, tam mám totiž všechny potřebné materiály.“ (8A)

„Každá hodina Nápravného čtení probíhá v mé kmenové třídě a občas v počítačové učebně.“ (9A)

Jak často

„Každý žák má reedukaci jednou týdně 20 minut.“ (1A)

„Vedu dvě hodiny reedukace týdně. Jedna hodina týdně individuální reedukace a jedna hodina týdně skupinové reedukace.“ (2A)

„Každý žák má reedukaci jednou týdně.“ (3A)

„...každý žák má reedukaci jednou týdně.“ (4A)

Můj žák má doporučeno 60 minut, takže se scházíme třikrát týdně.“ „...raději méně a častěji.“ (5A)

„Reedukace probíhá jednou týdně...“ (6A)

„S každým žákem pracuji jednou týdně.“ (7A)

„Nápravné čtení je jednou týdně...“ (8A)

„Máme ji každý týden, ale jeden týden ho mají mladší děti a další týden starší žáci. Jestliže je na tom někdo hodně špatně a jestliže je velkej, tak chodí i s těma malejma.“ (9A)

5) reedukační materiály a pomůcky

Učební materiál

„Spoustu materiálu jsem dostal na těch kurzech, protože jsou placený. Jinak něco mám od sestry z poradny a pak nejvíc využívám odbornou literaturu. Mezi osvědčené materiály

patří například Cvičení pro děti se SPU od Věry Pokorné, materiály od Olgy Zelinkové nebo Zdeny Michalové.“ (1A)

„Všichni žáci s doporučenou reedukací mají problémy s grafomotorikou, takže často využívám literaturu určenou pro rozvoj právě grafomotoriky a pak spoustu různých pracovních listů zaměřených na tohle.“ „Nejvíc čerpám z učebních materiálů od Zelinkové. Ta má materiály na dyslexii, takže věci na rozvoj sluchového a zrakového vnímání.“ (2A)

„Materiálu mám spoustu. Jsem takovej blázen do toho. Jakoukoliv odměnu od školy utratím za materiál na reedukaci. Mezi mé oblíbené materiály patří Když dětem nejde čtení a Víš, co čteš s nácvikem od Emerlingové, Cvičení sluchové analýzy a syntézy od Zelinkové, Pracovní sešity pro nápravu poruch učení Tobiáš, Cvičné texty a Krátké texty od Martínka, ty mám úplně nejraději. Zrakové vnímání od Bednářové, Čtu a vím o čem a Zábavný pravopis od Nováka. A spoustu jiných. Z těchto materiálů vytvářím hodiny.“ (3A)

„Často používám materiály od Nováka, Zelinkové a osvědčily se mi hodně materiály z nakladatelství Tobiáš.“ (4A)

„Moc učebních materiálů nemám. Nejvíc čerpám od Zelinkové.“ (5A)

„Vždy záleží na složení skupiny. Tento školní rok pracuju pouze s výukovým materiálem Pavučinka z nakladatelství Tobiáš a Dyslexie II., také si pro žáky připravuju pracovní listy.“ (6A)

„Materiálu mám spoustu. Hodně čerpám od Olgy Zelinkové, pak mám Speciální pedagogiku a Čítanku z nakladatelství Tobiáš, také čítanku od Zdeny Michalové, Nauč mě správně číst od autorky Tymichové, Dyskalkulie od Nováka. Dále pak materiály na koncentraci pozornosti.“ (7A)

„S Tobiášem jsem hodně spokojená, s tím pracujeme nejvíce.“ (8A)

„Využívám především materiály od Olgy Zelinkové a Drahomíry Jucovičové, které se mi osvědčily nejvíce. U starších žáků používá metodické materiály od autora Rudolfa Šupa, například Učíme se číst s porozuměním pro 2. - 5. ročník. Šup, to je moc pěkný. On má materiály jak na češtinu, tak na matematiku a to jsou fakt skvělé věci.“ (9A)

Pomůcky

„Pomůcek mám poměrně dost. Chci to udělat dětem různorodý. Používám bzučák, barevná víčka od PETek, kostky, písmenka, pexesa, tabulky, karty, taky osmisměrky se využívají hodně a samozřejmě i prostor a přírodu Jo a ještě pomůcky od LogicoPiccolo.“ (1A)

„Hodně využívám bzučák, měkké a tvrdé kostky, čtecí tabulky, čtecí okénko, CD k pracovnímu sešitu Pavučinka, ilustrace, a nebo encyklopedie. Pak jsem si vyrobila různé kostky a kartičky.“ (2A)

„Pomůcek mám taky hodně. Ráda to střídám a dělám tu hodinu dětem pestrou. Při nácviku čtení používáme hodně bzučák, u malých dětí používám spoustu obrázků, hodně oblíbený jsou teď pomůcky od Logico Piccolo a pak používám to, co jsem si sama vytvořila.“ (3A)

„Já ty pomůcky moc nevyužívám. „Při nácviku čtení používám bzučák, pak nějaký karty na skládání slov a vět a obrázky na přiřazování a seřazování. To je všechno.“ (4A)

„Tím, že je ve 4. třídě tak na nějaké hmatové věci už je docela velkej, takže opravdu jen bzučák, pak nějaký vytleskávání a při čtení používáme čtecí okénko. Žádný jiný pomůcky nevyužívám.“ (5A)

„Mám různé druhy puzzle, kartiček a obrázků na skládání, které jsem si sama vyrobila. Pracujeme i s různými tabulkami, připravuju si pro ně pracovní listy, využíváme taky bzučák.“ (6A)

„...bzučák, puzzle, kartičky a různé pracovní listy.“ (7A)

„Snažím se, aby ty hodiny měli žáci pestrý, takže pomůcek využívám opravdu mnoho a je to baví s něčím zacházet. Tím se také prohlubuje jejich pozitivní vztah k učení.“ „Používáme bzučák, objednané sady karet na procvičování učiva, úkoly s barevnými kolíčky, výukové žetony, obrázkové hry a skládky, pracovní listy, dále pak puzzle, pexesa, stolní hry nebo dětské časopisy.“ (8A)

„Pomůcek používám hodně. Například bzučák, tvrdé a měkké kostky, modelínu, velké puzzle, kde žáci skládají slova, aby jim vyšel obrázek, různé kostky se slabikami. Nejdůležitější je, aby se tím dítě hlavně zabavilo a lákalo ho to pracovat.“ (9A)

Tvorba vlastních pomůcek

„Tu vlastní praxi reedukace tady na škole nemám nějak moc dlouhou, takže zatím mi stačej ty pomůcky, který mám a nemám zatím potřebu si sám tvořit něco novýho.“ (1A)

„Jo tak něco jednoduchýho už jsem si sama vytvořila. Jak jsem říkala, nějaký kostky a kartičky na skládání, přiřazování a skládání, ale jinak nic moc.“ (2A)

„Mám spoustu pomůcek, které jsem si vytvořila sama. Vytvářím si různá pexesa nebo domina, pomůcku na zrakový posilování, kartičky na skládání slov s spoustu jiných.“ (3A)

„Jelikož moc pomůcky nevyužívám, tak si sama ani žádné nevyrábím.“ (4A)

„Dělám to chvíli, takže zatím nemám potřebu dělat si vlastní pomůcky sama. Třeba časem bude potřeba.“ (5A)

„...sama si vytvářím poměrně dost pomůcek.“ (6A)

„Pomůcek máme dost a zatím není potřeba, abych si něco sama vytvářela.“ (7A)

„Několik pomůcek jsem si udělala sama. Například tvrdé kostky – tvrdé slabiky, měkké polštářky – měkké slabiky, různá pexesa, domina, skládanky, abecedu a podobně.“ (8A)

„Když je potřeba, tak si vyrobím nějaké jednoduché pomůcky nebo materiály sama...“ (9A)

PC a interaktivní tabule

„Důležitý je, aby to děti bavilo, to se osvědčilo nejvíc. Takže využíváme občas i počítač nebo interaktivní tabuli. Ale není to pravidelně a ne moc často.“ (1A)

„Na interaktivce občas taky pracujeme, nebo jdeme na počítač, ale to opravdu jen málokdy.“ (2A)

„Já mám tolik materiálu a pomůcek, že využívám spíš ty. Počítač si užijou doma.“ (3A)

„Pracovat na počítači si mohou doma, já preferuju práci na papíře.“ (4A)

„Nic takovýho během reedukace nepoužívám. Ten čas chci využít tak, aby žák komunikoval se mnou, ne s počítačem.“ (5A)

„...Žáky ta interaktivka hrozně baví a je to pro něco jiného než jen psaní do sešitu. Mají rádi, když při práci využíváme pomůcky a není jen psaní na papír.“ (6A)

„Postupem času jsme přešli také na počítače, a na ně nedám dopustit. Děti to mají strašně moc rády. Když je necháte pracovat pouze jen s tužkou v ruce, tak k tomu ztratí chuť a nebude je to bavit. Zatímco když jim nabízíte různé způsoby a je to formou hry, tak je to pro ně zajímavější a víc je to baví.“ (7A)

„Občas se reedukace koná v počítačové učebně, kde žáci pracují v PC programu Dys Com, který se velmi osvědčil, ale s interaktivní tabulí nepracujeme vůbec.“ (8A)

„S interaktivní tabulí nepracujeme, ale občas vezmu děti na počítače, abych jim to zpestřila, ale ne moc často.“ (9A)